

Auswahl

REIHE B

91

Schroedel

*Erlangen 1976.*

DIETER POSCHARDT

**Die Berufsrolle des  
Schulrats  
Pädagoge oder  
Verwaltungsbeamter?**



Dieter Poschardt  
Die Berufsrolle des Schulrats

Die Berufsrolle des  
Schulrats  
Pädagoge oder  
Verwaltungsbeamter?

Das Schulratsamt als  
Anlaufstelle für die  
Schule und die Eltern

Digitized by the Internet Archive  
in 2026

DIETER POSCHARDT

91

# **Die Berufsrolle des Schulrats Pädagoge oder Verwaltungsbeamter?**

**Eine empirische Untersuchung zu  
Aufgabenbereich und Rollenselbst-  
deutung von Schulaufsichtsbeamten**



---

HERMANN SCHROEDEL VERLAG KG  
Hannover · Dortmund · Darmstadt · Berlin

D 29



CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

*Poschardt, Dieter*

Die Berufsrolle des Schulrats, Pädagoge oder Verwaltungsbeamter?: Eine empir. Unters. zu Aufgabenbereich u. Rollenselbstdeutung von Schulaufsichtsbeamten. —

Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Schroedel, 1978.

(Auswahl: Reihe B; 91)

ISBN 3-507-36442-5

© 1978 Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover

Alle Rechte, auch die der auszugsweisen Vervielfältigung, gleich durch welche Medien, vorbehalten.

Gesamtherstellung: Konkordia GmbH für Druck und Verlag, Bühl/Baden  
ISBN 3-507-36442-5

# INHALTSVERZEICHNIS

|                                                                                      | Seite |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <i>Geleitwort</i>                                                                    | 10    |
| <i>Vorwort</i>                                                                       | 12    |
| 0. <i>Einleitung</i>                                                                 | 13    |
| 0.1. Zur Lehrerforschung in der Bundesrepublik Deutschland                           | 13    |
| 0.2. Zur Rechtfertigung der Arbeit                                                   | 15    |
| 0.2.1. Abbau eines Forschungsdefizits                                                | 15    |
| 0.2.2. Die Bedeutung des Schulrats im Rahmen des Schulwesens                         | 15    |
| 0.2.3. Die Besonderheiten der Schulratsrolle                                         | 16    |
| 0.2.4. Eigene Berufserfahrungen                                                      | 17    |
| 0.3. Die Zielsetzungen der Untersuchung                                              | 17    |
| 1. <i>Das theoretische Konzept der Untersuchung</i>                                  | 21    |
| 1.1. Die Rollenerwartungen                                                           | 21    |
| 1.1.1. Rollenerwartungen als Systemkomponente des Rollenkonzepts                     | 21    |
| 1.1.2. Die Repräsentation von Rollenerwartungen                                      | 23    |
| 1.1.3. Inhalte und Eigenschaften von Rollenerwartungen                               | 24    |
| 1.2. Das Rollenverhalten                                                             | 25    |
| 1.3. Die intrapersonale Verarbeitung von Rollenerwartungen – die Rollenselbstdeutung | 26    |
| 1.3.1. Die interaktionsbedingte Genese und Struktur der Rollenselbstdeutung          | 27    |
| 1.3.2. Individuelle, eher anlagebedingte Aspekte der Rollenselbstdeutung             | 27    |
| 1.3.3. Die Verquickung sozialer und personaler Komponenten                           | 29    |
| 1.3.4. Die eigene Rolle als Gegenstand der Rollenselbstdeutung                       | 31    |
| 1.3.5. Der Systemcharakter der Rollenselbstdeutung                                   | 32    |
| 1.3.6. Die strukturelle Analogie mit Rollenerwartungen                               | 33    |
| 1.3.7. Die verhaltenssteuernde Funktion                                              | 33    |
| 1.4. Zum Orientierungsmodell                                                         | 34    |

|          |                                                                                     |    |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.       | <i>Durchführung und Methode der Untersuchung</i>                                    | 38 |
| 2.1.     | Die Durchführung der Befragung                                                      | 38 |
| 2.1.1.   | Die Wahl des Untersuchungsverfahrens                                                | 38 |
| 2.1.2.   | Die Erstellung des Fragebogens                                                      | 40 |
| 2.1.2.1. | Vorbereitung des Pretests                                                           | 40 |
| 2.1.2.2. | Der Pretest                                                                         | 41 |
| 2.1.2.3. | Die Endform des Fragebogens                                                         | 41 |
| 2.1.3.   | Die Durchführung der Befragung                                                      | 42 |
| 2.1.4.   | Rücklaufquote und Repräsentativität der Daten                                       | 43 |
| 2.2.     | Die verwendeten Instrumente                                                         | 48 |
| 2.2.1.   | Die Schätzskalen                                                                    | 48 |
| 2.2.2.   | Die offenen Fragen                                                                  | 50 |
| 2.2.3.   | Die Rangordnungsskalen                                                              | 50 |
| 2.2.4.   | Andere Untersuchungsinstrumente                                                     | 51 |
| 2.3.     | Die verwendeten statistischen Methoden                                              | 51 |
| 2.3.1.   | Häufigkeiten, Mittelwerte, Streuungen                                               | 51 |
| 2.3.2.   | Korrelationen                                                                       | 52 |
| 2.3.3.   | Die Faktorenanalyse                                                                 | 53 |
| 2.3.3.1. | Zielsetzungen                                                                       | 53 |
| 2.4.     | Die Stellung der Empirie innerhalb der Untersuchung                                 | 54 |
| 3.       | <i>Der Schulrat als Adressat von Rollenerwartungen</i>                              | 56 |
| 3.1.     | Die Aufgabenbereiche des Schulrats – als Katalog von Ge-<br>setzen und Verordnungen | 56 |
| 3.1.1.   | Die Aufsichts- und Kontrollfunktion                                                 | 57 |
| 3.1.1.1. | Die dienstliche Beurteilung                                                         | 58 |
| 3.1.1.2. | Die Zweite Lehramtsprüfung                                                          | 62 |
| 3.1.1.3. | Die weiteren Aufsichts- und Kontrollfunktionen                                      | 62 |
| 3.1.2.   | Beratungsfunktion – Fort- und Weiterbildung der<br>Lehrer                           | 64 |
| 3.1.3.   | Aufsicht und Beratung als Belastfaktoren für den<br>Schulrat                        | 65 |
| 3.1.3.1. | Die durch Aufsicht und Beratung erfahrene Belastung                                 | 65 |
| 3.1.3.2. | Aufsichtsfunktionen als Spitzenbelastungen – mög-<br>liche Ursachen                 | 67 |
| 3.1.4.   | Vollzug des Schulpflichtgesetzes                                                    | 73 |
| 3.1.5.   | Schulorganisation und Schulaufwand                                                  | 76 |
| 3.1.5.1. | Die organisatorische Neugliederung der Volksschu-<br>len                            | 77 |
| 3.1.5.2. | Schulhausbau – Neubauten und Erweiterung, Reno-<br>vierung                          | 78 |
| 3.1.5.3. | Aufbringung des Schulaufwands – Verwaltung des<br>Schulvermögens                    | 81 |
| 3.1.6.   | Öffentlichkeitsarbeit                                                               | 82 |
| 3.1.7.   | Leitung einer Verwaltungsbehörde                                                    | 83 |

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2. Die Tätigkeiten des Schulrats in einer Arbeitszeitanalyse                                                                 | 85  |
| 3.2.1. Die Tätigkeiten – nach Aufgabenbereichen gegliedert                                                                     | 85  |
| 3.2.2. Die Tätigkeiten des Schulrats unter dem Kommunikationsaspekt                                                            | 91  |
| 3.2.2.1. Häufigkeit und Dauer der einzelnen Kommunikationssituationen                                                          | 91  |
| 3.2.2.2. Die Rollenpartner des Schulrats und ihr quantitativer Anteil an der Kommunikation                                     | 92  |
| 3.2.2.3. Anzahl und Dauer der Kommunikationsprozesse mit den einzelnen Rollenpartnern                                          | 94  |
| 3.2.2.4. Gesprächsinhalte und Gesprächsdauer                                                                                   | 96  |
| Zusammenfassung                                                                                                                | 99  |
| 3.3. Die Aufgabenbereiche als Quelle intrapersonaler Rollenkonflikte                                                           | 99  |
| 3.3.1. Die Konfliktdimension „Pädagogik – Verwaltung“                                                                          | 101 |
| 3.3.1.1. Die tatsächliche Aufgabenverteilung im Urteil der Befragten                                                           | 106 |
| 3.3.1.2. Die erwünschte Aufgabenverteilung im Urteil der Befragten – Folgerungen für die Rollenselbstdeutung                   | 110 |
| 3.3.1.3. Der Konflikt als Differenz zwischen Ist- und Soll-Werten                                                              | 117 |
| 3.3.2. Die Konfliktdimension „Beratung – Beurteilung“                                                                          | 120 |
| 3.4. Die Theoriekonzeption der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – Bedingungsvariable für das pädagogische Selbstverständnis | 128 |
| 3.4.1. Die pädagogische Autonomie – Begriffsklärung                                                                            | 130 |
| 3.4.2. Der pädagogische Bezug                                                                                                  | 132 |
| 3.4.2.1. Die Hinwendung zum Kind                                                                                               | 133 |
| 3.4.2.2. Die Antinomie „Kind – objektive Mächte“                                                                               | 133 |
| 3.4.2.3. Die zeitlose Grundstruktur des pädagogischen Bezugs                                                                   | 135 |
| 3.4.2.4. Die Überbetonung der Individualität im pädagogischen Bezug                                                            | 137 |
| 3.4.2.5. Die hierarchische Struktur des pädagogischen Bezugs                                                                   | 139 |
| 3.4.3. Geisteswissenschaftlicher Ansatz und pädagogische Einstellungen von Lehrern                                             | 141 |
| 4. <i>Faktorenanalyse berufsrelevanter Einstellungen der Schulaufsichtsbeamten</i>                                             | 143 |
| 4.1. Faktor 1: Pädagogische Autonomie und konservativ-hierarchische Ordnungsvorstellungen                                      | 144 |
| 4.1.1. Darstellung und Interpretation                                                                                          | 144 |

|          |                                                                                                               |     |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1.2.   | Die Urteile verschiedener Gruppen zum Faktor 1                                                                | 147 |
| 4.1.2.1. | Die Urteile der Gesamtgruppe                                                                                  | 147 |
| 4.1.2.2. | Die Urteile der Altersgruppen                                                                                 | 149 |
| 4.1.2.3. | Die Urteile der Dienstaltersgruppen                                                                           | 151 |
| 4.1.2.4. | Die Urteile der nach Parteipräferenz geordneten Gruppen                                                       | 152 |
| 4.1.3.   | Elemente konservativer Einstellungen zu Gesellschaft und Wissenschaft (Statements 20, 21, 52, 29)             | 154 |
| 4.1.3.1. | Traditionelle Ordnungsvorstellungen und Gemeinwohldenken als Elemente eines konservativen Gesellschaftsbildes | 154 |
| 4.1.3.2. | Geisteswissenschaftliche Pädagogik und konservatives Gesellschaftsbild                                        | 155 |
| 4.1.3.3. | Die Urteile der Schulräte zu den Statements 20, 21, 52 – aufgeteilt in Untergruppen                           | 156 |
| 4.1.3.4. | Skepsis gegenüber Wissenschaft und Irrationalität als Elemente konservativer Einstellung (Statement 29)       | 158 |
| 4.1.4.   | Zusammenfassung der Ergebnisse zum Faktor 1                                                                   | 159 |
| 4.2.     | Faktor 2: Wissenschaftlichkeit und demokratische Gesinnung als Erwartungen an die Lehrerrolle                 | 160 |
| 4.2.1.   | Darstellung und Interpretation                                                                                | 160 |
| 4.2.2.   | Die Statements des Faktors 2 im Urteil der Befragten                                                          | 162 |
| 4.2.2.1. | Das Urteil der Gesamtgruppe                                                                                   | 162 |
| 4.2.2.2. | Die Urteile zum Faktor 2 in Abhängigkeit von sozialstatistischen Variablen                                    | 164 |
| 4.2.3.   | Wissenschaftlichkeit als Anforderung an den Lehrer (Statements 28, 13, 14)                                    | 165 |
| 4.2.4.   | „Demokratische Gesinnung“ als Erwartung an den Lehrer                                                         | 167 |
| 4.2.5.   | Zusammenfassung der Ergebnisse zum Faktor 2                                                                   | 169 |
| 4.3.     | Faktor 3: Traditionelles Erziehungsverständnis                                                                | 170 |
| 4.3.1.   | Darstellung und Interpretation                                                                                | 170 |
| 4.3.1.1. | „Autorität“ und „Religion“ als Teilelemente des Faktors                                                       | 173 |
| 4.3.1.2. | Skepsis gegenüber Wissenschaft                                                                                | 174 |
| 4.3.2.   | Die Statements des Faktors 3 im Urteil der Befragten                                                          | 175 |
| 4.3.3.   | Die Urteile der Teilgruppen zum Faktor 3                                                                      | 177 |
| 4.3.4.   | Die Urteile zum Lehrer-Schüler-Verhältnis (Statements 16, 17, 18, 50)                                         | 178 |
| 4.3.5.   | Einstellungen zu Bedeutung und Funktion der Religion für die Erziehung (Statements 51, 53)                    | 181 |
| 4.3.6.   | Zusammenfassung der Ergebnisse zum Faktor 3                                                                   | 183 |

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4. Faktor 4: Das Verständnis von pädagogischer Theorie                     | 184 |
| 4.4.1. Darstellung und Interpretation                                        | 184 |
| 4.4.1.1. Das Theorie-Praxis-Problem (Statements 9, 2)                        | 185 |
| 4.4.1.2. Der Standort der Erziehungswissenschaft im Urteil<br>der Befragten  | 188 |
| 4.4.2. Zusammenfassung                                                       | 190 |
| 4.5. Faktor 5: Der Mensch im Spannungsfeld von Personalität<br>und Technik   | 190 |
| 4.5.1. Darstellung und Interpretation                                        | 190 |
| 4.5.2. Die Urteile der Befragten                                             | 195 |
| 4.5.2.1. Urteile der Gesamtgruppe                                            | 195 |
| 4.5.2.2. Die Urteile der Altersgruppen zum Verhältnis<br>„Mensch–Technik“    | 197 |
| 4.5.2.3. Die Urteile der anderen Teilgruppen                                 | 199 |
| 4.5.3. Zusammenfassung                                                       | 199 |
| 4.6. Faktor 6: Mitbestimmung und Schulaufsicht                               | 200 |
| 4.6.1. Darstellung und Interpretation                                        | 200 |
| 4.6.2. Die Urteile der Befragten                                             | 204 |
| 4.6.2.1. Die Urteile der Gesamtgruppe                                        | 204 |
| 4.6.2.2. „Demokratisierung der Schulverwaltung“ im Urteil<br>der Teilgruppen | 206 |
| 4.6.3. Zusammenfassung                                                       | 208 |
| 4.7. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse – Zusammenfassung                    | 208 |
| 4.7.1. Inhalte hoher Einstellungskonformität                                 | 209 |
| 4.7.2. Divergierende Einstellungen                                           | 215 |
| 5. <i>Weitere Elemente der Rollenselbstdeutung</i>                           | 216 |
| 5.1. Die Einschätzung des Berufsprestiges                                    | 216 |
| 5.2. Das Bild vom „idealen Lehrer“                                           | 224 |
| 5.2.1. Untersuchungen zum „idealen Lehrer“                                   | 224 |
| 5.2.2. Das Meßinstrument                                                     | 226 |
| 5.2.3. Die Faktorstruktur – Darstellung und Interpretation                   | 227 |
| 5.2.4. Der „ideale Lehrer“ – im Urteil der Schulräte                         | 230 |
| 5.3. Rollenpartner im privaten Lebensbereich                                 | 233 |
| Zusammenfassung der Ergebnisse                                               | 236 |
| Resümee und Ausblick                                                         | 237 |
| Anhang A u. B                                                                | 245 |
| Anhang A: Der Fragebogen                                                     | 246 |
| Anhang B: Ausschnitt eines Arbeitszeitprotokolls                             | 266 |
| Literaturverzeichnis                                                         | 267 |

Angesichts einer Welle soziologischer, psychologischer und pädagogischer Arbeiten zum Berufsbild und zur Rolle des Lehrers mag es verwundern, daß der Bereich der Schulaufsicht fast völlig ausgeklammert blieb. Äußerungen über die Schularatsrolle bewegten sich weitgehend im Bereich parteilicher Stellungnahmen, teils anklagender, teils verteidigender Traktate, wenn nicht sogar Pamphlete. So wäre es allein schon ein Verdienst, daß *D. Poschardt* sich diesem so stiefmütterlich behandelten Thema zugewandt hat. Die Art und Weise aber, wie er es bewältigt, macht nicht nur seine Ergebnisse hochbedeutsam für die wissenschaftliche Diskussion und die schulpädagogische und schulpolitische Praxis, sondern auch sein methodisches Vorgehen beispielhaft für wissenschaftliche Forschung in diesem Bereich. Gelingt es ihm doch, den soziologischen und den pädagogischen Aspekt in glücklicher Weise zu verbinden und damit ein beiderseitiges Defizit zu seinem Teil zu überwinden.

Er bringt dazu die besten Voraussetzungen mit. Seine Berufserfahrung als Lehrer und Seminarleiter hat ihm nicht nur eine Fülle von Hintergrundwissen vermittelt und den Anstoß zur Arbeit gegeben, sie hat ihn vor allem zur Einsicht in die Komplexität des Sachverhalts geführt und ihn davor bewahrt, sich in Scheinprobleme und einseitige Polemik zu verlieren. Von Professor *Wurzbacher* mit dem theoretischen und dem forschungsmethodischen Rustzeug der Soziologie aufs beste ausgerüstet und zur Arbeit ermuntert, hat er diese unter zunehmender Beachtung des pädagogischen und des historischen Aspekts erfolgreich zu Ende geführt.

Was seine Arbeit besonders wertvoll macht, ist der Ansatz in mehreren, einander ergänzenden Fragestellungen, die methodologische Vielseitigkeit und Gründlichkeit, die sichere Beherrschung empirischer, statistischer und hermeneutischer Verfahren. Er gewinnt seine Informationen aus einem einfallsreich erstellten Fragebogen, Arbeitszeitanalysen nach Tätigkeitsprotokollen, amtlichen Verlautbarungen, theoretischen und programmatischen Äußerungen in Geschichte und Gegenwart und gelangt so zu einer Vollständigkeit und Ausgewogenheit der Aussagen, die mit der Beschränkung auf nur eine Untersuchungs-

methode nicht erreichbar wären. So werden sowohl der Aufgabenbereich der Schulräte als auch ihre Rollenselbstdeutung, objektive und subjektive Momente der Berufsrolle in ihrer wechselseitigen Verflochtenheit, ihrer Abhängigkeit von dem sozialen Bezugsrahmen und ihrem Konfliktpotential in überzeugender Weise deutlich. Auch der Fachmann, der die Materie zu kennen glaubte, erfährt so Neues und Wesentliches. Beispielhaft ist endlich das bei allem Engagement maßvolle und umsichtige, allen Pauschalierungen abholde Urteil des Verfassers. In ihm drückt sich eine wissenschaftliche Haltung aus, wie sie heute leider nicht selbstverständlich und eben deswegen um so mehr hervorzuheben ist.

Anerkennung verdient aber auch die Bereitschaft so vieler Schulräte, die Mühen der Mitarbeit an der Untersuchung auf sich zu nehmen. Die Offenheit, mit der sie ihre Arbeitssituation und ihre Einstellungen darlegen, ist die beste Widerlegung so mancher Vorurteile gegen diese Berufsgruppe. Es ist zu hoffen, daß die Arbeit mehrfachen Nutzen zeitigt. Ihr Erhebungsbereich ist zwar auf Bayern beschränkt, aber ihre grundsätzlichen Problemstellungen und Ergebnisse sind sicherlich übertragbar. Sie kann den Schulräten selbst zur Reflexion und zur Klärung ihrer Rollenselbstdeutung verhelfen; sie kann bei Rollenpartnern und Außenstehenden zu einem gerechteren Urteil über diese Gruppe führen; sie kann vielleicht sogar bewirken, daß im Bereich der Staatlichen Schulaufsicht bestimmte positive Veränderungen erfolgen.

*Hans Glöckel*

## VORWORT

Die vorliegende Untersuchung über die Berufsrolle des Schulrats wäre ohne Unterstützung und Hilfe verschiedener Institutionen und Einzelpersonen nicht möglich gewesen.

Sie haben durch Anregungen, Kritik, Ermutigung und Verbesserungsvorschläge entscheidend zur Durchführung und zum Abschluß der Untersuchung mit beigetragen.

Die Professoren *H. Glöckel*, Nürnberg, und *G. Wurzbacher*, Nürnberg, haben mir durch ihr kritisches und dauerhaftes Interesse wie durch ihre Anregungen weitergeholfen. Den Professoren *H.-K. Beckmann*, Erlangen, *H. Grebing*, Göttingen, *W. Klafki*, Marburg, sowie Professor *A. Hopf*, Oldenburg, sei gedankt für ihre Interpretationen der Faktorenanalyse.

Der Landesvorstand des bayerischen Schulateverbandes, insbesondere der damalige Vorsitzende Herr *R. Dandorfer*, zeigten ein uberaus hohes Maß an Aufgeschlossenheit und Unterstützung bei der Durchführung der Untersuchung. Die Herren *Drescher* und *Kuhn* an der Regierung von Mittelfranken lieferten eine Fülle von Detailinformationen und Kritikpunkten, die Schulate der Schulamter Neustadt/Aisch, Nürnberger Land und Roth/Schwabach erstellten mit viel Geduld die Arbeitszeitprotokolle, Seminarleiter und Rektoren aus Mittelfranken opferten ihre Zeit und stellten sich für die Voruntersuchung zur Verfügung; „mein Schulrat“, Herr *Adam*, las kritisch das Manuskript. Ihnen allen, nicht zuletzt all den Schulräten, die an der Befragung teilnahmen, gilt mein aufrichtiger Dank.

Die Untersuchung wurde 1972 durchgeführt und 1976 als Dissertation dem Fachbereich Philosophie, Geschichte und Sozialwissenschaften der Universität Erlangen-Nürnberg vorgelegt.

Sowohl an Fragestellungen wie an Detailaussagen der Untersuchung werden die Veränderungen erkennbar, die sich bis zum heutigen Zeitpunkt vollzogen haben. Bei der Beurteilung der Ergebnisse sollte der Leser beachten, daß die Befragung eine Momentaufnahme darstellt, daß die Urteile der Befragten durch aktuelle Ereignisse unterschiedlich stark beeinflußt sind. Dennoch, so meinen wir, haben die meisten Aussagen bis heute nur wenig an Aktualität verloren, wenn sich auch der Blickwinkel, unter dem wir sie sehen, verändert haben mag.

Schwabach, Juli 1977

D. Poschardt

## 0. EINLEITUNG

### 0.1. Zur Lehrerforschung in der Bundesrepublik Deutschland

Vergleicht man den Stand der Forschung über Rolle und Funktion des Lehrers, über seine Merkmale, über Fremd- und Selbstbild usw. in Deutschland und in den angelsächsischen Ländern, so zeigt sich, daß empirische Forschung bei uns spät eingesetzt hat, daß sie aber inzwischen durch eine Vielzahl von Untersuchungen ein doch recht breites Spektrum von Fragestellungen abdeckt.

Eine Durchsicht von Bibliographien und Literaturberichten (vgl. *Betzen/Nipkow* 1972, S. 295 ff.; *Handbuch der Unterrichtsforschung* 1970, Bd. II, Sp. 1508–1526, Sp. 2225–2254) verdeutlicht, daß eine Darstellung der verschiedenen Forschungsansätze den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Notwendig ist jedoch die Frage nach möglichen Gründen für die intensive Beschäftigung der Wissenschaft mit „dem Lehrer“.

1. Zu Beginn der 60er Jahre ergaben internationale Vergleiche, daß die Bundesrepublik Deutschland in Gefahr stand, „bildungspolitisches Entwicklungsland“ zu werden. Das Schlagwort von der „Bildungskatastrophe“ beherrschte die Diskussion. Publikationen von *Picht*, *Dahrendorf*, *Edding*, *Hamm-Brücher*, der Kultusministerkonferenz, des Deutschen Ausschusses für das Bildungswesen und des Ettlinger Kreises ebenso wie parteipolitische Aktivitäten ließen Fragen der Bildungspolitik in den Vordergrund öffentlicher Diskussion treten.

Daß Schule und damit auch Lehrende und Lernende gesellschaftlichen Bedingungen unterliegen, rückte ins Bewußtsein der Öffentlichkeit. Damit ging eine zunehmende Politisierung ursprünglich „nur pädagogischer“ Fragestellungen einher, auch mitbedingt durch ein verändertes Selbstverständnis der Pädagogik. Die Bedeutung der Bildungspolitik hat seitdem ständig zugenommen. Es ist verständlich, daß in dieser Entwicklung auch das Interesse an der Berufsgruppe der Lehrer als den Ausführenden von Reformen, als den unmittelbar Betroffenen er-

heblich wächst und zu einer detaillierteren Erforschung dieser Gruppe führt.

2. Einen weiteren Grund für die Intensivierung der empirischen Forschungen über den Lehrer sehen wir in dem veränderten Selbstverständnis der Pädagogik, die sich mehr und mehr als den Sozialwissenschaften zugehörig und immer weniger als bloße Geisteswissenschaft versteht (*Goldschmidt/Händle* 1969; *Klafki* 1971).

Zugleich hat das gesellschaftliche Interesse an bildungspolitischen Problemen dazu geführt, daß sich die Soziologie starker pädagogischen Fragestellungen zugewandt hat (vgl. *Lemberg* 1971; *Goldschmidt/Händle* 1969; *Schelsky* 1961). Das neue Selbstverständnis der Pädagogik ist einer der Gründe für die Aufarbeitung der recht umfangreichen anglo-amerikanischen Literatur, aus der insbesondere die empirische pädagogische Forschung Nutzen zog und die gerade in der Lehrerforschung wichtige Ergebnisse erbrachte.

3. Seit ca. 1967, dem Beginn der Studentenbewegung in der Bundesrepublik Deutschland, zeichnete sich die Tendenz ab, Bildungsfragen unter gesellschaftskritischen und bildungsökonomischen Aspekten zu untersuchen.

Dabei wird bei einem Teil der Autoren eine klar marxistische Ausrichtung erkennbar (*Beck* u. a. 1970; *Becker* u. a. 1967; *Combe* 1973; *Gamm* 1972; *Huisken* 1972; *Nyssen* 1969). Ihnen geht es meist um den Nachweis, „daß sich der Klassencharakter der gegenwertigen Gesellschaft nicht zuletzt über die Schule reproduziert, weil die Lehrer unbefragt und unreflektiert in ihrem Verhalten und ihren Einstellungen ein Wert- und Normensystem vertreten, das den Interessen einer privilegierten politischen und ökonomischen Machtelite dient“ (*Combe* 1973, S. 9).

Die insgesamt sehr vielfältigen Arbeiten zum Thema „Lehrer“ sprechen recht unterschiedliche Aspekte an: Lehrer-Schüler-Verhältnis, Lehrerverhalten und Führungsstil fanden breite Beachtung (vgl. *Döring* 1972; *Hilbig* 1963; *Kirsten* 1973; *Reinhardt* 1972; *Tausch* 1967; *Winnefeld* 1957, u. a.), die Lehrerrolle, berufsspezifische Aufgaben und Tätigkeiten, Eigen- und Fremderwartungen wurden auf breiter Basis Gegenstand von vorwiegend empirischen Untersuchungen (vgl. *Bachmair* 1969; *Combe* 1973; *Groothoff* 1972; *Hopf* 1974; *Koch* 1972; *Kratsch* u. a. 1967; *Lange-Garritsen* 1972; *Lehmann* 1974; *Müller-Fohrbrod* 1972; *Niemann* 1970; *Schefer* 1971; *Schuh* 1962; *Susteck* 1975).

Bei Sichtung der deutschsprachigen Literatur fällt auf, daß sich keine empirischen Untersuchungen finden, die pädagogische Führungskräfte erfassen, während im angloamerikanischen Raum „Superintendent“ und „Headmaster“ ebenso wie die Schulverwaltung als Organisation sehr viel intensiver untersucht worden sind (vgl. *Stegmann* 1977, Gliederungspunkt 1.1.).

## 0.2. Zur Rechtfertigung der Arbeit

### 0.2.1. Abbau eines Forschungsdefizits

Die Untersuchung will ein im deutschsprachigen Raum noch vorhandenes Forschungsdefizit verringern.

Die Gruppe der Schulaufsichtsbeamten und die Schulverwaltung allgemein werden erst in jüngerer Zeit, nachdem man die Bedeutung der Bildungsverwaltung als Instrument der Bildungspolitik erkannt hat, zum Gegenstand wissenschaftlichen Interesses und wissenschaftlicher Forschung. Dabei werden sie insbesondere unter juristischen und organisationssoziologischen Aspekten betrachtet: Es geht vor allem um Fragen der Neugestaltung der Schulverwaltung, wobei nicht nur Schulämter, sondern auch Mittelbehörden und Ministerien in die Überlegungen zu Zuständigkeit, Hierarchien, Regional- und Sektoralgliederung einbezogen werden (vgl. *Strukturplan* 1970; *Bessoth* 1970, 1972, 1974; *Boehm/Rudolph* 1971; *Vogelsang* 1974; *Dt. Bildungsrat* 1973).

Was bisher fehlt, sind empirisch gewonnene Aussagen über die Rolle der Aufsichtsbeamten allgemein sowie über ihre eigene Rolleninterpretation im besonderen.

### 0.2.2. Die Bedeutung des Schulrats im Rahmen des Schulwesens

Ein weiterer Grund, die Untersuchung durchzuführen, ist in der Bedeutsamkeit zu sehen, die dem Schulrat im Rahmen des gesamten Schulwesens zukommt. Er trägt Verantwortung für die Vielzahl von Aufgaben, die im Bereich der Volksschulen seines Aufsichtsbezirks anfallen.

1. Ein besonderer Rang kommt dabei der Dienst- und Fachaufsicht über die Lehrer zu. Karrieren von Volksschullehrern sind in hohem Maß vom jeweils zuständigen Schulrat abhängig:

- Schulräte entscheiden zusammen mit Seminarleitern über die Note der 2. Lehramtsprüfung, die wichtiges Sprungbrett für das weitere berufliche Fortkommen ist.
- Die dienstliche Beurteilung des Lehrers, die vom Schulrat in vierjährigem Turnus erstellt wird, gilt zusammen mit den beiden Lehramtsprüfungen als Grundlage bei Ernennungen.
- Bei der Besetzung von Schulleiter-, Seminarleiter- und Fachberaterstellen sowie bei der Ernennung von Ausbildungslehrern besitzt der Aufsichtsbeamte Vorschlagsrecht gegenüber Regierung und Universität. Durch die dabei mögliche und nötige Selektion (Dreiervorschlag) kann er den Kandidaten auswählen, von dem er glaubt, daß er den an ihn gestellten Erwartungen am besten entspricht.

Durch Aufgaben und Funktion seines Amtes bedingt, besitzt der Schulrat eine starke Machtposition gegenüber den Untergebenen, die

ihm Möglichkeiten bietet, deren Einstellungen und Verhaltensweisen zu beeinflussen. Zugleich zwingt ihn sein Amt, als Repräsentant der Schulbehörden gegenüber Lehrern wie Außenstehenden, ein hohes Maß an Konformität mit den geltenden Normen des Systems zu zeigen.

Beides zusammen erklärt, daß der Schulrat durch seine Position systemstabilisierende Funktion besitzt.

2. Nicht minderen Einfluß übt der Aufsichtsbeamte aus, wo es um Fragen der inneren oder äußeren Schulreform, um Initiierung und Durchführung von Neuerungen geht.

Reformideen, gleich ob es sich um kleine Verbesserungen oder amtlich genehmigte Schulversuche handelt, können durch Ermutigung, Interesse, Förderung, Großzügigkeit einerseits, durch dauernden Verweis auf bestehende Vorschriften, Lehrpläne und Gesetze, durch mangelndes Interesse oder ablehnende Haltung des zuständigen Schulrats andererseits beeinflußt werden.

Das beginnt bei Arbeitsmitteln, Lese- und Schreiblehrgängen, die Lehrer an der Basis selbst entwickeln, geht über den Einsatz von Medien wie z. B. Video-Recorder oder Multi-Media-Verbund, den Aufbau von Mediotheken bis hin zu Versuchen mit Team Teaching, Programmierem Unterricht, Kooperation mit dem Kindergarten oder Englischunterricht in der Grundschule.

Verordnete Reformen wie Lehrplanrevision mit Einführung der neuen Mathematik und lernzielorientiertem Unterricht können im Ausmaß ihres Gelingens oder Mißlingens durch Planung, Intensivierung der Fortbildung, durch Meinungsäußerungen bei Konferenzen und Schulbesuchen auch vom Schulrat beeinflußt werden.

3. Bei schulorganisatorischen Fragen, die oft langfristige Weichenstellungen bedeuten – wenn es z. B. um Schulhausneubauten geht – spielen die Urteile des Schulrats in den Verhandlungen mit Gemeinden, der Regierung, mit Eltern, Behörden und Kirchen eine wichtige Rolle.

4. Nicht zuletzt kommt den Schulaufsichtsbeamten als Berufsgruppe Bedeutung zu, weil sich aus ihr die Mitglieder der Schulabteilung an den Regierungen rekrutieren und auch die im Kultusministerium für das Volksschulwesen zuständigen Beamten zumeist dieser Gruppe entstammen.

Die folgenden Zahlen bestätigen die Bedeutsamkeit dieser Berufsgruppe: Die 1972 im Amt befindlichen ca. 220 Schulte Bayerns betreuten ca. 43 000 Lehrer, 37 000 Klassen und damit ca. 1 250 000 Volks- und Sonderschüler (nach Ang. des Bayer. Stat. Landesamts).

### *0.2.3. Die Besonderheiten der Schulratsrolle*

Das Besondere ergibt sich aus dem Zusammentreffen einer Vielzahl von Aufgaben und Gegebenheiten, die in sich widersprüchlich und nur schwer vereinbar sind.

Angesiedelt in der Hierarchie des Schulwesens zwischen den Lehrern als der Basis und der Regierung als der vorgesetzten Dienstbehörde, betraut mit einem Aufgabenbereich, den man als ehemaliger Volksschullehrer nur teilweise kennt, in dem pädagogische und administrative Forderungen in aller Schärfe aufeinanderprallen, beauftragt, Dienstvorsetzter und kollegialer Berater in einer Person zu sein, Unterricht zu beurteilen, ohne selbst noch zu unterrichten, Vermittler zwischen Eltern- und Staatsinteressen zu sein, entlohnt mit einer Besoldungsstufe, die bei Gymnasiallehrern als Regelbeförderung jeder erreicht (A 14), bei der Eingangs- und (bis 1973 in Bayern) erreichbare Endstufe (Oberschulrat) sich nur durch eine Amtszulage unterscheiden – dies alles zusammengenommen, läßt Besonderheiten dieser Berufsrolle erkennen. Zugleich zeigen die Charakteristika, daß der Schulrat für Rollenkonflikte gleichsam prädestiniert scheint, daß Erfassung und Analyse der Rollenselbstdeutung interessante Ergebnisse bieten können.

#### 0.2.4. *Eigene Berufserfahrungen*

Ein letzter, nicht unbedeutender Grund, der zur Wahl des Themas beitrug, ist meine Berufserfahrung als Lehrer und Seminarleiter. In letztgenannter Tätigkeit ergaben sich zahlreiche Gelegenheiten, bei Prüfungen, Konferenzen und in privaten Gesprächen Aufgabenbereich, Schwierigkeiten und Probleme, Einstellungen und Meinungen von Schulaufsichtsbeamten kennenzulernen. Es mag sein, daß diese Erfahrungen stellenweise „Betriebsblindheit“ bewirken, andererseits habe ich in dieser Zeit gelernt, großen Programmen und globalen Kritiken gegenüber skeptisch zu sein; das wiederum sollte meinem Vorhaben eher förderlich sein.

### 0.3. **Die Zielsetzungen der Untersuchung**

Indem die Schulverwaltung Gegenstand von Reformüberlegungen wurde, nahm auch die Kritik an ihr zu. Darin sind Schulräte ebenso wie Mittelbehörde und Ministerium eingeschlossen. Hauptvorwürfe dabei sind, „daß die oberen Instanzen des Schulwesens in erster Linie bürokratisch und nicht pädagogisch orientiert“ seien (*Lange-Garritsen* 1972, S. 62) und damit im Gegensatz zu den Lehrern stünden, die sich überwiegend an pädagogischen Normen orientierten.

Ein weiterer, immer wieder vorgebrachter Kritikpunkt ist die hierarchische Struktur der Schulaufsicht. In ihr sieht man Ursachen und Möglichkeiten zu subtilem Gebrauch der Macht. „Die vorgesetzten Stellen vertrauen zunächst auf die Einschüchterung, die vom bloßen Wissen um das Vorhandensein solcher massiver Gewaltmittel und negativer Sanktionen wie Strafversetzung und Suspension ausgeht. Sie

lassen überdies in ihren Formulierungen und Anweisungen keinen Zweifel, wer im Konfliktfall am „langeren Hebel“ sitzt und wie die Positionen de facto verteilt sind“ (Combe 1973, S. 126).

Angesichts solcher Aussagen soll die Untersuchung vor allem zu einer Versachlichung der Diskussion und zum Abbau von Vorurteilen – auf beiden Seiten – beitragen. Dies wollen wir auf folgende Art erreichen:

1. Der soziale Bezugsrahmen „Schulverwaltung“, eingeengt auf den Bereich der unteren Ebene des Schulamts, soll detailliert dargestellt werden. Dabei geht es um die Inhalte der Rollenerwartungen an den Schulrat, um die sie vertretenden Rollenpartner sowie um die Form ihrer Repräsentation. In diesen Katalog gehören Erwartungen von Lehrern, Eltern, Verbänden, von Kirchen und Behörden, von Regierung und Ministerium: Sie alle sind mögliche Rollenpartner des Schulrats.

Bei der Darstellung der Fremderwartungen beschränken wir uns weitgehend auf solche, die durch Gesetze, Verordnungen und Entschlüsse fixiert sind. Wir erfassen damit „nur“ die legalisierten, institutionell abgesicherten und formalisierten Erwartungen, doch vermitteln auch sie die Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Widersprüchlichkeit der die Schulratsrolle konstituierenden Elemente.

Die Aufzählung und Kategorisierung der verschiedenen aufgabenspezifischen Erwartungen verdeutlicht zugleich entscheidende Aspekte des Berufsbildes des Schulrats. Damit soll der Bezugsrahmen aufgeheilt werden, innerhalb dessen Urteile zu berufsorientierten Fragen vor allem zur eigenen Rolle besser verständlich werden.

2. Damit ist ein weiteres Ziel genannt: Die Befragung will die Einstellungen von Schulräten zu einer Reihe berufsrelevanter Inhalte erfassen. Dabei werden unterschiedliche Aspekte angesprochen: berufsspezifische Aktivitäten ebenso wie institutionalisierte Mitbestimmung, Eigenschaften des „idealen Lehrers“ wie die Rolle der Pädagogik als Wissenschaft, das Lehrer-Schüler-Verhältnis wie die Technisierung im Unterricht.

Aus den Einstellungen zu vielen dieser Fragen folgern wir dann auf die Rollenselbstdeutungsurteile der Schulräte, teilweise erfragen wir die Selbsteinschätzung direkt, wie z. B. bei der Einordnung des Schulrats auf der Prestigeskala (vgl. 5.1.).

3. Die Arbeit will untersuchen, wie sich Gruppenmitgliedschaften und Sozialisationsfaktoren auf die Einstellungen auswirken, inwieweit sozialstatistisch zu erfassende Variablen wie Alter, beruflicher Werdegang, Konfession oder Parteipräferenz Meinungen und Urteile der Befragten, insbesondere ihre Rollenselbstdeutung, beeinflussen.

Zudem lassen die Höhe der Zustimmung und der Grad an Homogenität innerhalb der Befragtengruppe Schlüsse auf die von Schulräten als unverzichtbar und verbindlich angesehenen Elemente der Berufsrolle zu.

4. Ein weniger inhaltliches als vielmehr methodisches Anliegen ist es,

eine brauchbare Verknüpfung von empirischem Forschungsansatz und hermeneutischen Arbeitsweisen zu erreichen.

Der Gefahr eines bloß konstatierenden Empirismus möchten wir ebenso wenig erliegen wie der einer nur spekulativen Hermeneutik. So soll die exakte Erfassung der Einstellungen ergänzt werden durch eine Strukturanalyse, in der „gegenwärtige Zustände . . . als historisch geworden erfaßt und auf ethische Entscheidungen, auf Sinnerfüllung, Lebensauslegung und Daseinsanalyse bezogen werden“ (vgl. *Brezinka* 1964, in *Röhrs* 1964, S. 219).

Im konkreten Fall unserer Untersuchung heißt dies, erfaßte Einstellungen teilweise auf ihre mögliche Genese, auf historisch, berufs- und altersbedingte Vorstellungen hin zu untersuchen. Neben die Feststellung des Bestehenden muß auch die Frage nach möglichen Bedingungen und Ursachen treten.

Die Untersuchung will somit zum einen den sozialen Bezugsrahmen mit den Rollenerwartungen und Rollenpartnern analysieren, zum anderen die Einstellungen der Rolleninhaber erfassen, für die dieses soziale System mit seinen vielfältigen Bedingungen steuernde, determinierende, sichernde, sanktionierende, herausfordernde und entlastende Funktionen besitzt.

Den Strukturaspekt, wie er durch den jeweiligen sozialen Bezugsrahmen vorgegeben ist, sehen wir unter anderem durch Normen, Werte, Rituale und andere Rollenerwartungen, durch Formen sozialer Kontrolle sowie durch situative Faktoren wie Raum- und Zeitbedingungen erfaßt.

Der mehr individuelle, personorientierte Aspekt wird im Rollenkonzept angesprochen, wenn von Rolleninterpretation, Rollenselbstdeutung, Rollendistanz, „role-taking“ und „role-making“, von Rollenentwurf, von der Persönlichkeitsstruktur oder der biographisch organisierten Identität die Rede ist. Vor allem die Richtungen des symbolischen Interaktionismus (*G. H. Mead, R. Turner, Shibutani, M. Rose, A. Strauss, E. Goffmann*) sowie der Psychoanalyse, aber auch Einflüsse einer mehr philosophisch orientierten Psychologie (z. B. *W. Stern, M. Scheler, F. Krueger, L. Klages*) in Deutschland haben die Bedeutung der Person herausgestellt.

Für das Rollenkonzept ergibt sich daraus, daß Rolle nicht verstanden werden soll als „partikularistische Reifikation“, die den Menschen zum „Anpassungsautomaten“ macht, nur darauf bedacht, nur ja nicht aufzufallen, seine Pflichten zu erfüllen und auch die anderen dazu anzuhalten (*Steinert* 1973, S. 27).

Die folgenden Kriterien sind dabei unverzichtbar. Sie ergeben sich teilweise aus dem bisher Angeführten.

1. Im Rollenkonzept muß die Person in ihrer Individualität und Einmaligkeit als Moderator mitgedacht werden, der die je an ihn gestellten Rollenerwartungen subjektiv interpretiert.

Zwischen der durch die Zumutungen der Rollenpartner definierten Rolle und der Interpretation durch den Rollenträger muß unterschieden werden, doch gehören sowohl „die Rollenzumutungen der positionskonstitutiven Beziehungsträger“ wie auch die „Rollenentsprechung durch den Rollenträger“ unabdingbar zu einem sinnvollen Rollenkonzept (vgl. Wurzbacher 1961, S. 11).

2. Das Rollenkonzept muß Offenheit gegenüber situationsspezifischen Einflüssen zeigen, seien es objektiv oder subjektiv perzipierte Situationsmerkmale.

Erkennt man dies an, so ergibt sich daraus, daß Invarianz, Konstanz und Dauerhaftigkeit nur mit Einschränkungen als Charakteristika von Einstellungen und Rollenhandeln angesehen werden können (vgl. 1.3.7.). Je stärker Situationsvariablen Einfluß nehmen auf den Prozeß der Perception von Rollenerwartungen, desto wahrscheinlicher ist es, daß die Einstellungen und das Rollenhandeln von den sonst gezeigten Formen abweichen.

3. Eine differenzierte Rollenkonzeption muß sich der möglichen Diskrepanz zwischen den Einstellungen und dem gezeigten Verhalten bewußt sein. „Verhaltenskonformität und Einstellungskonformität sind zwei Reaktionsweisen einer Person, die sich nicht notwendigerweise decken müssen“ (Frey, H. P. 1973, S. 137). Urteile, die die Befragten im Rahmen der Untersuchung abgeben, lassen demnach noch keine exakten Aussagen über das Verhalten in konkreten Situationen zu (vgl. 1.2.).

Die hier genannten Kriterien werden in der Arbeit nicht mehr explizit formuliert, doch soll ihre Nennung das Grundverständnis verdeutlichen, von dem wir bei der Dateninterpretation ausgehen.

# 1. DAS THEORETISCHE KONZEPT DER UNTERSUCHUNG

Die Erreichung der von uns angestrebten Ziele erfordert eine Konzeption, die eine Integration von System- und Personaspekten ermöglicht. Wir halten den soziologischen Begriff der *Rolle* für ein geeignetes Vermittlerkonzept zwischen sozialer Struktur und individuellem Verhalten. Durch ihn kann die funktionelle Verschränkung von Person und Sozialstruktur herausgestellt werden.

Von den konstituierenden Elementen einer Rollentheorie sollen im folgenden die Rollenerwartungen sowie ihre Interpretation durch den Rollenträger ausführlicher dargestellt werden.

## 1.1. Die Rollenerwartungen

### 1.1.1. Rollenerwartungen als Systemkomponente des Rollenkonzepts

Im Rahmen des von uns verwendeten Rollenbegriffs ist mit den Rollenerwartungen die soziologische, system- und strukturorientierte Sichtweise angesprochen, weil mit ihnen und durch sie die je spezifischen Normen und Werte des sozialen Bezugssystems an das Individuum herangetragen werden. So auch wird verständlich, daß in den (von Soziologen stammenden) Definitionen des Rollenbegriffs nahezu stets die Erwartungen als das Definiens erscheinen.

So definieren *Biddle/Thomas* Rolle als „set of prescriptions defining what the behavior of a position member should be“ (1966, S. 29). *Hofstätter* versteht unter einer Rolle „die Summe der von einem Individuum erwarteten Verhaltensweisen, die auf das Verhalten anderer Gruppenmitglieder abgestimmt sind“ (1963, S. 324). *Hartley/Hartley* definieren Rolle als „Gesamtheit der Verhaltensweisen, die von einem Individuum in einer bestimmten Position in einer Gruppe erwartet werden“ (1969, S. 341), und etwas später heißt es, die soziale Rolle sei „die strukturierte Gesamtheit aller Erwartungen, die sich auf die Aufgaben, das Benehmen, die Gesinnungen, Werte und wechselseitigen Beziehungen einer Person richten ...“ (1969, S. 342).

Auch bei *Krech/Crutchfield/Ballachey* wird Rolle als „family of expectancies“ verstanden (1962, S. 311).

*Popitz* hat den normativen Charakter von Rollenerwartungen betont und definiert dann Rollen als „Bündel von Rollennormen, spezialisierte, aufeinander bezogene normative Subsysteme“ ((1967, S. 10).

Diesen normativen Aspekt als notwendige Bedingung für Rollenerwartungen hat auch *Frey* sehr detailliert und präzise dargestellt (1973, S. 104–110).

Vergleicht man die Definitionen miteinander, so wird zum einen der Systembezug an Begriffen wie „Gruppe“ oder „Position“ erkennbar, zum anderen wird die Betonung der verhaltenssteuernden Funktionen von Erwartungen deutlich. Folgerichtig behauptet *Bergler*, daß stereotype und Rollensysteme einander ähnlich seien, daß „Rollensysteme nichts anderes (sind) als die Transformation von stereotypen Systemen in Verhaltenssequenzen, wobei ein Spielraum der individuellen Rolleninterpretation besteht“ (*Bergler* 1966, S. 263).

Bei den angeführten Definitionen fehlen Hinweise darauf, daß man bestimmte Einschränkungen und Begrenzungen der Erwartungen durch die jeweilige Situation sieht. *Steinert* hat dagegen in Anlehnung an den symbolischen Interaktionismus Rollen als „aktiv ausgehandelte und eingesetzte Mittel, einander zu bestimmten Handlungen zu bewegen“ definiert, die „vor allem situationsspezifisch (sind)“ (*Steinert* 1972, S. 27). Es werden hier zwei recht unterschiedliche Positionen erkennbar: Einerseits die weitgehende Ausblendung von individuellen und situativen Variablen, die bei empirischen Untersuchungen den Vorteil bietet, daß man die Ergebnisse recht problemlos generalisieren kann. Dabei scheint es auch aus pragmatischen Gründen fast unumgänglich, bei empirischen Vorgehensweisen, wie sie hier vorliegen, diese Position einzunehmen.

Auf der anderen Seite findet sich eine weitgehende Ablehnung dieser herkömmlichen Erhebungsmethoden bei solchen Einstellungsmessungen, vor allem durch Anhänger des symbolischen Interaktionismus. Sie lehnen diese Methoden bei der Erfassung von Selbstbild und Identität unter Hinweis auf die allzu große situative Bedingtheit aller Aussagen ab (vgl. *Wellendorf* 1973, S. 50–60).

Wir wollen uns um einen Mittelweg bemühen. Einerseits sehen wir die Situationsabhängigkeit der Erwartungen, der Interaktionsprozesse und des gezeigten Verhaltens, wir sehen die persönlichkeitsbedingten Veränderungen durch die Rolleninterpretation des einzelnen; andererseits aber ist festzustellen, daß es so etwas wie bleibende, in den Grundzügen vorgeprägte Einstellungen und Handlungsmuster gibt, wie sie sich z. B. innerhalb bestimmter Berufsgruppen finden.

Es ist zu einseitig, die mögliche Rollenhaftigkeit menschlichen Verhaltens grundsätzlich mit negativem Akzent zu versehen, indem man es als „nicht individuelles und damit gleichzeitig wertnegatives Verhalten überhaupt“ (*Bergler* 1966, S. 260) definiert. Dabei sollte man auch bedenken, daß in diesem Verhalten eine Entlastungsfunktion für die Gesellschaft ebenso wie für das Individuum steckt, die es erspart, daß soziale Situationen stets neu definiert werden müssen.

Es wäre auch falsch, rollenmäßiges Verhalten und Einstellungen zu leugnen und deren absolute individuelle und situationsbedingte Einmaligkeit zu behaupten.

Wir wollen in der Untersuchung vor allem diese Rollenmäßigkeit zu erfassen suchen in dem Wissen, daß wir dabei oftmals der Individualität des einzelnen Befragten mit der Vielfalt an Motiven und Bedürfnissen, an Wünschen und Erfahrungen, mit seiner biographisch organisierten Identität nicht gerecht werden, daß wir aber zumindest die Bandbreite zu erfassen suchen, innerhalb der Rolleninterpretation im einzelnen Fall stattfindet.

Rollenerwartungen sind dabei konstitutive Elemente des sozialen Bezugsrahmens und damit zugleich Orientierungsmarken für die Rollendeutung der Mitglieder.

### 1.1.2. *Die Repräsentation von Rollenerwartungen*

Die Tatsache, daß Rollenerwartungen normativen Charakter besitzen (Popitz, Frey) und Normen und Werte des jeweiligen sozialen Bezugsrahmens repräsentieren, impliziert, daß sie durch andere Rolleninhaber vertreten werden, die zugleich über Möglichkeiten positiver und negativer Sanktionen verfügen.

Das methodische Vorgehen unserer Untersuchung, in dem wir die Adressaten von Rollenerwartungen befragen, schließt exakte und empirisch abgesicherte Aussagen über die jeweiligen Rollenpartner aus, die die Normen und Wertvorstellungen gegenüber den Schulräten vertreten.

Im Rahmen unserer Untersuchung können Rollenerwartungen nur erfaßt werden, soweit sie in irgendeiner Form schriftlich fixiert sind, sei es durch Gesetze, Vollzugsbestimmungen, Schreiben des Ministeriums (KMS) oder der Regierung (RS), seien es Vorschriften anderer Art oder Vordrucke. Durch sie sind Aufgaben des Schulrats festgelegt, durch sie wird die hierarchische Struktur der Schulverwaltung vorgegeben, sie auch wirken steuernd auf das Berufshandeln des Schulrats.

Durch sie erfährt der Schulrat sicherlich häufiger und möglicherweise sehr viel genauer Rollenerwartungen als durch Rollenpartner in einer unmittelbaren Interaktionssituation, bei der mündliche Kommunikation stattfindet.

Eine weitere, recht bedeutsame Form der Repräsentation von Rollenerwartungen sehen wir durch „Rituale“ gegeben, von denen wir meinen, daß sie gerade beim Umgang des Schulrats mit seinen Untergebenen eine wichtige Rolle spielen.

Unter Ritualen sind institutionelle Strategien der Generalisierung des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Handlungen und Interaktionen der Interaktionspartner und dem sozialen System“ zu verstehen (Wellendorf 1973, S. 68). Die Rituale tragen dazu bei, daß konkrete Erwartungen, die an den Rollenträger gestellt werden, nicht stets neu in Frage gestellt und demnach neu definiert werden müssen. Sie er-

leichtern damit die Kommunikation zwischen den Rollenpartnern, weil durch sie ein bestimmter Rahmen möglicher Verhaltensweisen bereits festgelegt ist. Zugleich bekommen in Ritualen „die Aktivitäten eine über die Situation hinausweisende Bedeutung, indem sie auf eine „Macht“ jenseits der Situation, ja jenseits jeder einzelnen Situation überhaupt bezogen werden“ (Wellendorf 1973, S. 68).

### 1.1.3. Inhalte und Eigenschaften von Rollenerwartungen

Bei Rollenerwartungen kann ein breites Spektrum möglicher Inhalte unterschieden werden, die sich nach bestimmten Eigenschaften ordnen lassen. In Anlehnung an Krech et al. (1962, S. 311) können so Handlungen, Wünsche und Ziele, Gefühle oder Werthaltungen als mögliche Erwartungsinhalte genannt werden.

Ziel und Zweck jeder Erwartung ist, daß der Rollenträger als der Adressat ein möglichst hohes Maß an Entsprechungen in seinem Verhalten zeigt.

Zugleich verbindet sich mit dieser Zielstellung die Normativität von Erwartungen: Ihre Nichterfüllung ist mit (zumeist) negativen Konsequenzen verbunden, die vom Erstaunen des Rollenpartners über verschiedene Grade und Formen der Mißbilligung bis zum Ausschluß aus der Gruppe oder anderen drastischen Formen negativer Sanktionen führen können.

Beeinflußt werden diese Reaktionen durch die jeweiligen Eigenschaften der Erwartung.

So lassen sich folgende Merkmale feststellen:

1. Der funktionale Bezug zu wichtigen Werten ist bei Rollenerwartungen unterschiedlich. Die Werthierarchie ist zunächst gruppenspezifisch verschieden.

So mag beispielsweise der Lehrer X die Dienstaufsicht als sehr periphere Angelegenheit sehen, die ihm nur alle 4 Jahre „hautnah“ begegnet.

Als Schulrat X dagegen sieht er in ihr einen sehr zentralen Wert, den er für unverzichtbar hält.

2. Erwartungen werden von einer unterschiedlichen Zahl von Personen geteilt.

So verbinden wohl *alle* Rollenpartner Fachkompetenz und Sachlichkeit mit der Schulratsrolle, religiöses Engagement wird vermutlich nur von bestimmten Gruppen von ihm erwartet, die Erwartung einer großzügigen Behandlung von Gastschulanträgen werden wohl nur betroffene Eltern an ihn stellen.

Im Rahmen der Untersuchung spielt die Frage nach der Zahl von Personen, die gemeinsame Erwartungen haben, eine Rolle, wenn es darum geht, festzustellen, welche Urteile zur eigenen Person von allen Schulräten, welche nur von bestimmten Teilgruppen vertreten werden.

3. Erwartungen unterscheiden sich darin voneinander, daß sie die Gren-

zen zulässigen Verhaltens verschieden weit und verschieden streng festlegen. Dies hängt vom Gegenstand der Erwartung und dem Grad der bereits erfolgten Institutionalisierung und Formalisierung ab.

So sind die Interpretationsspielräume sehr eng, wenn es um Verwendung der Haushaltsmittel, um Überweisung von Schülern in die Sonderschule oder um Sprengelbildung geht, dagegen besitzt der Schulrat bei Art und Durchführung der Lehrerfortbildung auf Schulumtsebene (noch) relativ viel Eigenständigkeit (1972).

## 1.2. Das Rollenverhalten

Ehe wir Konzept und Funktion der Rolleninterpretation näher untersuchen, soll zunächst kurz das Rollenverhalten als offene Reaktion des Rollenträgers auf die perzipierten Rollenerwartungen der Partner dargestellt werden.

Mit diesem Rollenverhalten ist im allgemeinen Verständnis das Handeln in einer konkreten, durch mehr oder weniger viele Variablen definierten Situation angesprochen, ein Handeln, aus dem auch für den Rollenspartner erkennbar wird, ob und in welchem Maße der Rollenträger mit den Erwartungen übereinstimmt.

Solches Rollenhandeln ist gegeben, wenn der Schulrat über die Note bei einer dienstlichen Beurteilung entscheidet, wenn er neue Lehrpläne in einer Konferenz kommentiert, wenn er einen Leserbrief zu Fragen der Schulreform in einer Verbandszeitschrift veröffentlicht oder wenn er einen Gastschulantrag ablehnt.

Unabhängig von Form und Inhalt des je konkreten Rollenhandelns kann davon ausgegangen werden, daß der Rollenträger damit bestimmten, an ihn gestellten Rollenerwartungen entspricht. Von dieser Verhaltenskonformität klar zu unterscheiden ist die Konformität der Einstellungen. „Wenn der Rollenträger in seinem Verhalten der Rollenerwartung ... entspricht, dann bedeutet dies nicht zwangsläufig, daß er damit auch in seinen Einstellungen die in der Rollenerwartung implizierten Meinungsurteile oder Werthaltungsurteile übernommen hat“ (Frey 1973, S. 135). Umgekehrt gilt dies in gleicher Weise. Es ist durchaus legitim, von der Interdependenz zwischen Einstellungs- und Verhaltenskonformität zu sprechen, auch davon, daß Einstellungen in einem bestimmten Grad das Handeln determinieren (vgl. 1.3.7.), doch ist die extreme Annahme einer vollständigen Kovarianz (vgl. Frey 1973, S. 138) abzulehnen.

Die Ergebnisse der Einstellungsmessungen im konkreten Fall unserer Untersuchung lassen also nur sehr bedingte Schlüsse auf das tatsächliche Rollenhandeln der Schulräte in einer konkreten Situation zu. Das liegt unter anderem daran, daß zwischen Rollenselbstdeutungsurteilen und dem tatsächlichen Verhalten eine Reihe externer Faktoren als mögliche Störvariablen auftreten können, zudem beziehen sich die

meisten Einstellungen auf eine Klasse von Verhaltensweisen, so daß daraus keine klaren, eindeutig festzulegenden Handlungsanweisungen für die jeweils konkrete Situation gefolgert werden können.

### 1.3. Die intrapersonale Verarbeitung von Rollenerwartungen – die Rollenselbstdeutung

Ging es bei den Rollenerwartungen um die Erfassung der Normen und Werte des sozialen Systems, wie sie durch Personen, Gesetze, Organisationsstrukturen oder öffentliche Meinung repräsentiert werden, so sollen hier die intrapersonalen Prozesse, die Rezeption und Internalisierung dieser Erwartungen durch den Rollenträger Gegenstand der Analyse sein.

Mit dieser Mittlervariablen zwischen Rollenerwartungen hier und dem offenen Rollenhandeln dort sind insbesondere Persönlichkeitsaspekte angesprochen. Sie weist, gleich ob es um Fragen ihrer Entstehung, ihrer Struktur, ihrer Eigenschaften oder Funktionen geht, ein hohes Maß struktureller Analogien mit anderen psychologischen Konzepten auf, sei es das der Einstellung, der Identität, des Selbst, des Selbstkonzepts, aber auch der Personalisation und der Selbstbildung.

Sie alle sprechen bestimmte Merkmale mit unterschiedlicher Akzentuierung an, Merkmale, die auch für die Rollenselbstdeutung zutreffen. Neben Psychologie und Soziologie haben Fragen intrapersonaler Verarbeitungsprozesse auch in der Philosophie, der Pädagogik, in Theologie, Anthropologie und Ästhetik Beachtung gefunden (vgl. Roth 1967, S. 35 ff.; Wurzbacher 1974, S. 16). Im Rahmen der Untersuchung beschränken wir uns auf psychologische und soziologische Ansätze.

Für das Rollenkonzept bedeutet der „Einbau“ dieser Variablen die Überwindung einer eher anpassungsmechanistischen Sichtweise.

Dahrendorfs Vorwurf „für Gesellschaft und Soziologie (sei) der Prozeß der Sozialisierung stets ein Prozeß der Entpersönlichung, in dem die absolute Individualität und Freiheit des einzelnen in der Kontrolle und Allgemeinheit sozialer Rollen aufgehoben (werde)“ (1965, S. 45) trifft – falls er je in dieser Einseitigkeit galt – nicht mehr zu.

Im Hinblick auf den Sozialisationsprozeß hat Wurzbacher mit der Hereinnahme des Personalisationsbegriffs die Bedeutung des Individuums herausgestellt, wenn er die „Selbstformung und -steuerung der eigenen Triebstrukturen wie sinngebende, koordinierende und verantwortlich gestaltende Rückwirkung des Individuums auf die Faktoren Gesellschaft und Kultur“ betont (Wurzbacher 1974, S. 14). Im Rahmen der Rollentheorie wird dies durch die Hereinnahme der Rollenselbstdeutung erreicht (vgl. Wurzbacher 1961, S. 12). Beide Konzepte wollen verdeutlichen, daß gesellschaftliche Erwartungen und gruppenspezifische Normen eine personenspezifische Interpretation durch den Rollenträger erfahren, ehe sie als Reaktionen im Rollenverhalten wieder erkennbar sind.

Struktur und Funktion der Rollenselbstdeutung als einer Persönlichkeitsvariablen sollen unter folgenden Aspekten erfaßt werden:

- die interaktionsbedingte Genese und Struktur der Rollenselbstdeutung;
- individuelle, eher anlagebedingte Aspekte der Rollenselbstdeutung;
- die Verquickung sozialer und personaler Komponenten;
- die eigene Rolle als Gegenstand der Rollenselbstdeutung;
- der Systemcharakter;
- die strukturelle Analogie mit Rollenerwartungen;
- die verhaltenssteuernde Funktion.

### 1.3.1. *Die interaktionsbedingte Genese und Struktur der Rollenselbstdeutung*

Geht man davon aus, daß es sich bei den Rollenselbstdeutungsurteilen um eine Teilmenge aller Einstellungen des Individuums handelt, so trifft für sie zu, was für Einstellungen generell gilt: Sie sind im wesentlichen durch Interaktionsprozesse entwickelt.

Die Rollenselbstdeutung kann damit als ein Niederschlag bisher durchlaufener Sozialisationsprozesse gesehen werden.

Aus den folgenden Zitaten wird erkennbar, welche Bedeutung man sozialen Bedingungen für das Entstehen von Einstellungen beimißt:

Krech et al.: "... the group affiliations play a vital role in the formation of his attitudes. Both the membership groups ... and the nonmembership groups to which he aspires to belong are important in shaping his attitudes" (1962, S. 197).

Und in Beziehung auf die Selbstdeutung: "The ideal self is significantly influenced by social factors, and the person's conception of the ideal self tends to reflect the values of his reference groups" (S. 101).

Cooley spricht (bereits 1902) von dem „looking glass self“, das in den Rollenpartnern den Spiegel unseres eigenen Selbst sieht. „So in imagination we perceive in another's mind some thought of our appearance, manners, aims, deeds, character, friends and so on, and are variously affected by it" (1902, S. 152).

Und auch Hartley/Hartley gehen davon aus, „daß soziale Attitüden Gruppennormen sind, die ein Individuum durch seine Gruppenzugehörigkeit erwirbt" (1955, S. 42).

Dabei ist allerdings zu beachten, daß die Ausschließlichkeit sozialer Bedingtheit kaum irgendwo behauptet wird. Individuierende und personale Momente sowohl bei der Entstehung wie der Funktion der Variablen sind zumindest implizit erkennbar.

### 1.3.2. *Individuelle, eher anlagebedingte Aspekte der Rollenselbstdeutung*

„Jeder Mensch wird nun nicht nur in eine bestimmte Umwelt hineingeboren, sondern als Gegebenheit für alle weitere Entwicklung muß auch sein Organismus in die psychologische Betrachtung miteinbezogen werden" (Roth 1967, S. 103).

Im folgenden kommt *Roth* zu dem Ergebnis, „daß mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Reihe von Bedingungen für das Entstehen individuell verschiedener Einstellungsstrukturen erbmäßig festgelegt sind“ (S. 104).

Der Stellenwert der möglichen Erbfaktoren spielt auch in der Konvergenztheorie *W. Sterns* eine Rolle (vgl. den nächsten Abschnitt).

Setzen wir auch Selbstkonzept und Rollenselbstdeutung nicht als synonyme Begriffe ein (vgl. *Frey* 1973, S. 122), so zeigt sich doch im Hinblick auf ihre Genese ein hohes Maß struktureller Analogie. So wird die bei *Harvey/Schroeder* erkennbare Erfassung individueller, intrapersonaler, eher anlagebedingter Aspekte des Selbstkonzepts auch für die Rollenselbstdeutung als einem Unterfall davon als zutreffend angesehen:

Unter Hinweis auf Arbeiten von *Murphy* (1974), *Piaget* (1926, 1929, 1931, 1951) und *Werner* (1957) kommen sie zu dem Ergebnis, daß für das Selbstkonzept in gleicher Weise gilt, was für die Entwicklung biologischer und psychischer Fähigkeiten und Leistungen festgestellt wurde:

Das Selbst gelangt von einer diffusen, undifferenzierten Globalstruktur zu immer detaillierteren, exakteren Teilkonzepten, die aber zugleich mit zunehmender Differenzierung auch einen Integrationsprozeß durchlaufen und zu der Strukturierung gelangen, aus der sich dann das Selbstkonzept konstituiert.

„... it might be said that concepts, in all their facets, evolve through the process of differentiation – integration in which the more undifferentiated and global parts are refined into more numerous and specific components and are then organized into interdependent systems“ (*Harvey/Schroeder* 1963, S. 112).

Eine stärkere Betonung personaler Aspekte, die man als in der Person bereits angelegt sieht, findet sich auch in der älteren deutschen Persönlichkeitspsychologie, deren Einfluß auf die deutsche Pädagogik bedeutend war. Als typischer Repräsentant einer personenorientierten Sicht kann *Ph. Lersch* gelten.

*Lersch* sieht zwar „seelisches Leben immer auf Welt entworfen“ (1962, S. 43), Seele und Welt werden als zwei sich gegenseitig bedingende Pole einer Einheit dargestellt, die aufeinander angewiesen sind, und doch argumentiert *Lersch* im Grunde nur von der Person her, sieht er den kommunikativen Prozeß zwischen Person und Umwelt nur so, daß Welt gleichsam nur in ihrer instrumentalentalen Funktion für die Selbstentfaltung des Menschen gesehen wird.

In ähnlicher Form wie in Modellen von Sozialisationsprozessen (vgl. *Frey* 1973, S. 84, S. 178) ordnet *Lersch* das „Personale Selbst“ zwischen den Bedingungsvariablen der Umwelt und der abhängigen Variablen des Rollenverhaltens ein.

Sie bilden zusammen den sogenannten „horizontalen Integrationszusammenhang“ (der vertikale erfaßt den Schichtenaufbau des „Personalen Selbst“). Die unabhängige Variable – und daran zeigt sich die Personorientierung – wird als „das Weltinnewerden und die Weltorientierung“ bezeichnet, ist also von der Person her definiert, die abhängige nennt (auch) er „wirkendes Verhalten (Handlungen)“.

Das „personale Selbst“ nimmt dabei die Position der Rollenselbstdeutung ein, sie erhält absoluten Vorrang, alle Argumentation geht von ihm aus und zielt auf diese „Mitte“ hin. Umweltbedingungen besitzen hier keine gleichrangige Bedeutung.

### 1.3.3. *Die Verquickung sozialer und personaler Komponenten*

Die Rollenselbstdeutungsurteile spiegeln zum einen internalisierte Gruppennormen und Erwartungen des jeweiligen sozialen Bezugsrahmens wider, sie entwickeln sich aus dem sozialen Miteinander in Gruppen. Zum anderen ist diese Variable aber auch Ergebnis erbbedingter Persönlichkeitsfaktoren, einer individuellen Lerngeschichte und personenspezifischer Bedürfnisse, die die Entwicklung beim Einzelmenschen unterschiedlich verlaufen lassen.

Nun können diese Einflüsse nicht naiv kausalistisch gedacht werden, sondern sie sind unlösbar miteinander verquickt und bedingen sich gegenseitig. Dieser Ansatz findet sich bereits in der Konvergenztheorie W. Sterns, die dieser im Rahmen seiner philosophisch geprägten Persönlichkeitspsychologie entwickelt hat.

Die enge Verquickung und Integration des personalen mit dem sozialen Aspekt wird erkennbar, wenn Stern im Rahmen seiner Konvergenztheorie feststellt, daß an jedem wirklichen Sein und Tun der Person Außen- und Innenfaktor, Anlage und Umwelt zugleich beteiligt sind, daß an allen Konvergenzvorgängen die *Person als ganze* beteiligt und in ihrer teleologischen Einheit wirksam ist (vgl. Stern 1923, S. 100 ff.).

Ein weiteres Beispiel eines integrativen Ansatzes sehen wir im *Konzept der Identität* gegeben. Nun wird zwar in der Literatur betont, daß Identität gerade als Element sozialer Interaktion zu verstehen sei (vgl. Krappmann 1973, S. 24), doch meinen wir, daß in der Gegenüberstellung von sozialer und persönlicher sowie im Begriff der Ich-Identität das Spannungsverhältnis zwischen sozialen und personalen Aspekten spürbar wird.

Unter „sozialer Identität“ verstehen wir die Zuschreibung einer Identität aufgrund der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen oder Personenkategorien, die zumeist durch soziale Einrichtungen und die Gesellschaft etabliert werden. Soziale Identität ist charakterisiert durch einen Satz von Attributen, die den Mitgliedern einer Gruppe zugeschrieben werden und die Ausdruck der antizipierten Erwartungen der Interaktionspartner sind (vgl. Wellendorf 1973, S. 36).

Die „*persönliche Identität*“ dagegen bezeichnet die Einzigartigkeit des Individuums in der Abfolge wechselnder lebensgeschichtlicher Zustände. Sie „konstituiert sich in einem Entwurf von personaler Einzigartigkeit auf dem Hintergrund der in der ständigen Übernahme von Rollen vermittelten, lebensgeschichtlichen Erfahrung“ (Oevermann 1970, S. 210). In ihr finden sich die biographisch organisierten Daten, die bereits in früheren Interaktionssystemen erworben wurden.

Dabei sind die Gründe für die subjektive Interpretation von Situationen angesichts der Anforderungen der Rollenpartner „nicht in einer letztlich nur metaphysisch begründbaren Einmaligkeit des Individuums zu suchen“ (Krappmann 1973, S. 41). Vielmehr bringt der soziale Prozeß selbst diese Subjektivität hervor. So versucht Krappmann in einer Analyse von Interaktionsprozessen nachzuweisen, daß diese subjektive Interpretation – zugleich Ausdruck der persönlichen Identität – unabdingbar notwendig ist, damit soziale Interaktion überhaupt möglich ist (1973, S. 42 f.).

Der Begriff der Ich-Identität spielt dabei eine recht entscheidende Rolle. Mit ihm ist „die Balance zwischen der Darstellung der personalen Einzigartigkeit und der Darstellung des ‚Identisch-seins‘ mit den Interaktionspartnern im Hinblick auf normierte Verhaltenserwartungen in Szenen kommunikativen Handelns“ gemeint (vgl. Wellendorf 1973, S. 32).

Erikson, auf den dieser Begriff zurückgeht, sieht in ihm zwei Komponenten enthalten, „ein dauerndes inneres Sich-Selbst-Gleichsein wie ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen“ (Erikson 1966, S. 124).

Eine unterschiedliche Interpretation des Begriffs erfolgt dort, wo man einmal den balancierenden, in den konkreten Interaktionsprozessen stets neu zu bewährenden Charakter der Ich-Identität betont und darin auch ihr kritisches Potential sieht (Wellendorf 1973, S. 34, Krappmann 1973, S. 90 ff.), während andererseits Erikson an die Möglichkeit einer allmählichen Integration von Bedürfnissen des Individuums mit den Erwartungen der gewählten sozialen Rollen glaubt. Für Erikson ist demnach eine Stabilisierung der Ich-Identität möglich und auch wünschenswert.

Zusammenfassend zeigt sich, daß beim Identitätskonzept individuelle, persönliche und soziale Bedingungen aufs engste verknüpft sind. Wird die soziale und situative Komponente durch Begriffe wie „soziale Identität“, „szenisches Arrangement“, „Handel um Identität“ angesprochen, so sind vor allem „die biographische Organisation der persönlichen Identität“ und der Begriff der „Ich-Identität“ Ausdruck der individuellen, personenspezifischen Komponente.

Die strukturelle Analogie des Identitätskonzepts mit dem der Rollenselbstdeutung ist erkennbar. Übernehmen wir den Eriksonschen Begriff der Ich-Identität und damit die implizierten Stabilisierungsvorstel-

lungen, so ist es durchaus legitim zu behaupten, die Urteile der Befragten zu Aspekten ihrer Rolle erfaßten deren Identitätsvorstellungen. Dieses Zusammenwirken personaler und sozialer Bedingungsvariablen findet sich explizit formuliert im *Rothschen* Einstellungsbegriff: „(Einstellungen) entstehen aus der Interaktion von Anlage und Umweltfaktoren in einer individuellen Entwicklungsgeschichte und sind die Merkmale, in denen sich die Ereignisse jeder individuellen Biographie organisieren“ (*Roth* 1967, S. 114).

Die Tatsache, daß man als Gegenpole einer sozialen, interaktionsbezogenen Umweltabhängigkeit der Rollenselbstdeutung zum einen ihre Anlagebedingtheit, zum anderen ihre Personabhängigkeit betont, darf nicht zu dem Fehlschluß verleiten, wir sähen den Personbegriff enger an „Anlage“ denn an „Umwelt“ gebunden. Rollenselbstdeutung vereint Anlage- und Umweltfaktoren, soziales Rollenverhalten und personale Einmaligkeit in sich.

### 1.3.4. Die eigene Rolle als Gegenstand der Rollenselbstdeutung

Mit der Gegenstandsbezogenheit ist ein weiterer Aspekt der strukturellen Analogie zwischen Rollenselbstdeutungs- und Einstellungskonzept angesprochen (vgl. *Roth* 1967, S. 41).

Die Beschränkung auf die eigene Rolle – wie dies bei der Definition *Freys* zur Rollenselbstdeutung (1973, S. 119) sowie beim Begriff der Selbstrolle (*Hartley* 1955, S. 374 f.; *Mollenhauer* 1963) explizit formuliert wird – bestätigt, was wir bereits früher feststellen konnten: Rollenselbstdeutungsurteile stellen eine Teilmenge der Einstellungen eines Individuums dar, eben solche, die Meinungen und Urteile zur eigenen Rolle enthalten.

Dabei ist für unsere Untersuchung vor allem die von *Mollenhauer* definierte „pädagogische Selbstrolle“ von Interesse:

„Die pädagogische Selbstrolle ist diejenige Konstellation von Eigenschaften, Verhaltensweisen und Meinungen, die der Erzieher, die Erzieherschaft (speziell die Lehrerschaft) und die pädagogische Theorie in einem pädagogischen Gedankengang und aufgrund der mit diesen verbundenen geschichtlichen Erfahrungen entwickelt haben und die sie von sich bzw. dem Erzieher erwarten. Der Begriff „pädagogische Selbstrolle“ ist die soziologische Form des Selbstverständnisses der Erzieherschaft bzw. der Pädagogik“ (*Mollenhauer* 1963, in *Betzen/Nipkow* 1972, S. 100).

In einem 1971 verfaßten Nachwort (ebd., S. 110 ff.) hat *Mollenhauer* allerdings das Selbstrollenkonzept kritisiert. Dort heißt es u. a.: „... die Ausbildung einer eigenen Rolle entsteht eben nicht funktional aus den vorhandenen Erwartungsdifferenzen – gerade der affirmative Charakter der deutschen „autonomen Pädagogik“ belegt das –, sondern offenbar nur in einer kritischen, auf das gesellschaftliche Ganze bezogenen Reflexion des Rollenensembles“ (ebd., S. 111).

Neben der Betonung der Widersprüchlichkeit der Erwartungen, die dazu führt, daß Konflikte als konstitutive Elemente der Selbstrolle gesehen werden, fordert *Mollenhauer*, daß die pädagogische Selbstrolle nicht auf das „Pädagogisch-Eigentliche“ beschränkt bleiben dürfe, sondern die je vorhandenen gesellschaftlichen Bedingungen von Erziehung einbeziehen müsse.

Für den von uns synonym mit Selbstrolle verwendeten Begriff der Rollenselbstdeutung soll dieses „erweiterte“ Verständnis in gleicher Weise gelten, weil wir uns ja ebenfalls nicht auf Erfassung genuin pädagogischer Einstellungsinhalte beschränken.

### 1.3.5. *Der Systemcharakter der Rollenselbstdeutung*

Mit dem angesprochenen Merkmal sollen Komplexität und Interdependenz der Elemente erfaßt werden, die die Moderatorvariable strukturieren. Dabei gehen wir auch hier von einer strukturellen Analogie mit dem Einstellungskonzept aus.

Die Rollenselbstdeutung umfaßt eine Vielzahl von Einstellungen, jede von diesen kann in ihre Komponenten zerlegt werden, und diese wiederum setzen sich aus einzelnen Elementen zusammen.

Auf jeder dieser Ebenen kann der Systemcharakter aufgezeigt werden. Am bekanntesten ist wohl die Unterteilung von Einstellungen in kognitive, affektive und Handlungskomponente, wie sie sich u. a. bei *Krech et al.* findet, bei denen auch auf den Systemcharakter verwiesen wird: „These cognitions, feelings and action tendencies are interrelated to form a system“ (1962, S. 139). „Diese Komponenten sind . . . in solcher Art zu einem Gefüge verbunden, daß die Änderung eines Elements die Änderung aller anderen und damit des ganzen Gefüges zur Folge haben kann“ (*Roth* 1967, S. 87).

Jede der genannten Komponenten einer Einstellung ist aber nun selbst wieder aus einzelnen Elementen zusammengesetzt, die miteinander in enger Verflechtung stehen.

Als allgemeinste Ebene, auf der der Systemcharakter erkennbar wird, ist die Interdependenz der verschiedenen Einstellungen untereinander zu sehen: So lassen sich vermutlich Abhängigkeiten zwischen politischen Einstellungen und solchen zur Schulreform feststellen, so ergeben sich wohl Zusammenhänge zwischen Einstellungen zur Religion und zu Fragen der Sexualerziehung, um nur einige relativ plausible Beispiele zu nennen. Dabei warnt *Roth* auch hier zu glauben, „daß Einstellungen in allen ihren Bestandteilen oder ganze Systeme von Einstellungen immer ausgeglichen oder auch nur ausgleichbar wären“ (1967, S. 91/92).

Diese mögliche Inkonsistenz bedeutet für die Untersuchung, daß Widersprüche, Unstimmigkeiten und scheinbare Fehlurteile durchaus das tatsächliche Bild der Befragtenurteile wiedergeben können.

### 1.3.6. Die strukturelle Analogie mit Rollenerwartungen

Dieser Punkt kann relativ kurz abgehandelt werden. Bei der Rollenselbstdeutung handelt es sich wie bei Erwartungen generell um Meinungen und Urteile, die allerdings zwei Besonderheiten aufweisen: sie haben nur die eigene Rolle zum Gegenstand, und sie können nur vom Rollenträger selbst repräsentiert werden.

Innerhalb dieser Einschränkungen gelten dann jedoch alle anderen Aussagen über Erwartungen:

- a) So können hier auch Handlungen, Wünsche, Gefühle, Einstellungen oder Werthaltungen Inhalte von Urteilen werden.
- b) Auch Rollenselbstdeutungen besitzen das Merkmal der Normiertheit; der Sanktionscharakter ergibt sich aus Scham- oder Schuldgefühlen, Angst, Unsicherheit oder (Gewissens-)Konflikten, die für den Rollenträger entstehen, wenn zwischen selbstgesetzten Standards und Rollenselbstdeutungsurteil ein Widerspruch besteht.
- c) Inhalte der Rollenselbstdeutung können einen unterschiedlichen Bezug zu wichtigen Werten der eigenen Rolle haben.

Sieht man den „guten und gerechten Vorgesetzten“ als eine Wertvorstellung der Rolle an, so ist dafür die Einstellung zur „Beratung“ als Form der Kommunikation mit den Untergebenen bedeutsamer als die Erwartung, von den Lehrern mit dem Titel angesprochen bzw. nicht angesprochen zu werden.

- d) Bei verschiedenen Inhalten der Selbstdeutung bestehen unterschiedlich straffe Grenzen möglicher Interpretation:

Bei der Vereidigung von Dienstanfängern und deren Einführung in ihre Pflichten und Rechte als Beamte sind diese Grenzen möglicher Rolleninterpretation für den Schulrat wohl erheblich enger als beispielsweise bei einer Diskussion mit Rektoren des Aufsichtsbezirks über Fragen der Kooperation in Lehrerkollegien.

Zusammenfassend wird erkennbar: Mit der Untersuchung von Rollenselbstdeutungsurteilen erfassen wir eine Sonderform von Rollenerwartungen.

### 1.3.7. Die verhaltenssteuernde Funktion

Sieht man die Rollenselbstdeutung ähnlich umfassend wie Roth seinen Einstellungsbegriff – als Organisation des Organismus nach dem Einfluß seiner Lerngeschichte und den ihm immanenten Gesetzmäßigkeiten, so kann diesem Konzept eine in begrenzter Form verhaltensdetermi-

nierende Funktion zugesprochen werden. Daß aber diese direkte Beziehung oder vollständige Kovarianz zwischen Rollenselbstdeutung und offenem Rollenhandeln nicht vorhanden ist, liegt unter anderem daran, daß als Bedingungsvariable für das tatsächliche Verhalten neben externen und situativen Faktoren eine Reihe persongebundener Variablen erscheint, die nicht mit der Rollenselbstdeutung erfaßt sind. So nennt Frey „Variable, die in der Person des Sozialisationsagenten liegen, und solche, die mit der Rollenerwartung selbst verknüpft sind“ (Frey 1973, S. 30).

Daß Verhalten in Interdependenz mit der Rollenselbstdeutung steht, kann als weiteres Merkmal für ihren Systemcharakter gelten: Verhalten ist dann als Eigenschaft des Systems „Rollenselbstdeutung“ zu sehen: Verändern sich in diesem System einzelne Elemente, entstehen neue Beziehungen, so ändert sich damit auch das Verhalten.

Hier taucht dann auch die Frage nach Konstanz und Dauerhaftigkeit der Systemstruktur wie ihrer einzelnen Elemente auf, weil die Konstanz wichtiger Determinanten zugleich eine gewisse Gleichmäßigkeit und Prädikabilität des Verhaltens bedeuten würde.

Auf die Dauerhaftigkeit als Merkmal weist eine Reihe von Theorieansätzen hin: So sehen Krech et al. in Einstellungen „enduring systems of positive or negative evaluations, emotional feelings, and pro or con action tendencies with respect to social objects“ (1962, S. 139), und Bergler folgert aus einer Analyse verschiedener Ansätze: „Unbestritten bleibt, daß ... Attitudes wie Vorurteilen stereotype Strukturen des Welterlebens und der Weltbeurteilung zugrundeliegen und daß es sich dabei um alogische, nur schwer wandelbare Gebilde handelt“ (Bergler 1966, S. 103). Und Frey will für die Rollenselbstdeutung Dauerhaftigkeit als sinnvolles Kriterium aufnehmen, weil die Rollenselbstdeutungsurteile von internalisierten Sozialisationsinhalten abhängig sind (Frey 1973, S. 127 f.).

Sehen wir eine gewisse Dauerhaftigkeit und Invarianz als gegeben an, so ist damit keinesfalls ein situationsunabhängiges, starr festgelegtes Einstellungsmuster gemeint, das sich in gleicher Weise im Verhalten widerspiegelt, sondern die Mittlervariable schafft durch die Invarianz ihrer Grundstrukturen eine Prädisposition für mögliche situationsspezifische Einstellungselemente und auch Verhaltensweisen. Damit wird ein Rahmen abgesteckt für die personspezifische Rolleninterpretation, wobei das Individuum jeweils auch die Weite des Rahmens mitbestimmt.

#### 1.4. Zum Orientierungsmodell

Zunächst einige Vorbemerkungen:

In den bisherigen Ausführungen haben wir nicht den dynamischen hier und den inhaltlich-strukturellen Aspekt der Rollenselbstdeutung

dort voneinander unterschieden. Geht es beim ersten um die Rollenselbstdeutung als Prozeßvariable, als Moderator- und Diskrepanzvariable, die im Rollenkonzept wichtige Funktionen erfüllt, so erfaßt die inhaltlich-strukturelle Komponente gleichsam die Ergebnisse, wie sie sich in den Urteilen niederschlagen. Im Rahmen unserer Untersuchung steht letzterer Aspekt im Vordergrund. Mit der von uns gewählten Methode der schriftlichen Befragung ist es ohnehin wenig sinnvoll, Aussagen über die Funktion der Rollenselbstdeutung gewinnen zu wollen. Dem paßt sich auch unser Modell an. Es verzichtet auf eine Darstellung der sich abspielenden Prozesse (vgl. Frey 1973, S. 148), läßt auch das Rollenverhalten wegfallen, weil es für die Untersuchung ohne Bedeutung ist, und will als statisches Modell vor allem eine Übersicht über die Zusammenhänge zwischen den in der Untersuchung angesprochenen Teilbereichen vermitteln. Zugleich sollen Intentionen und Planungsüberlegungen deutlich werden.

### Das Modell:

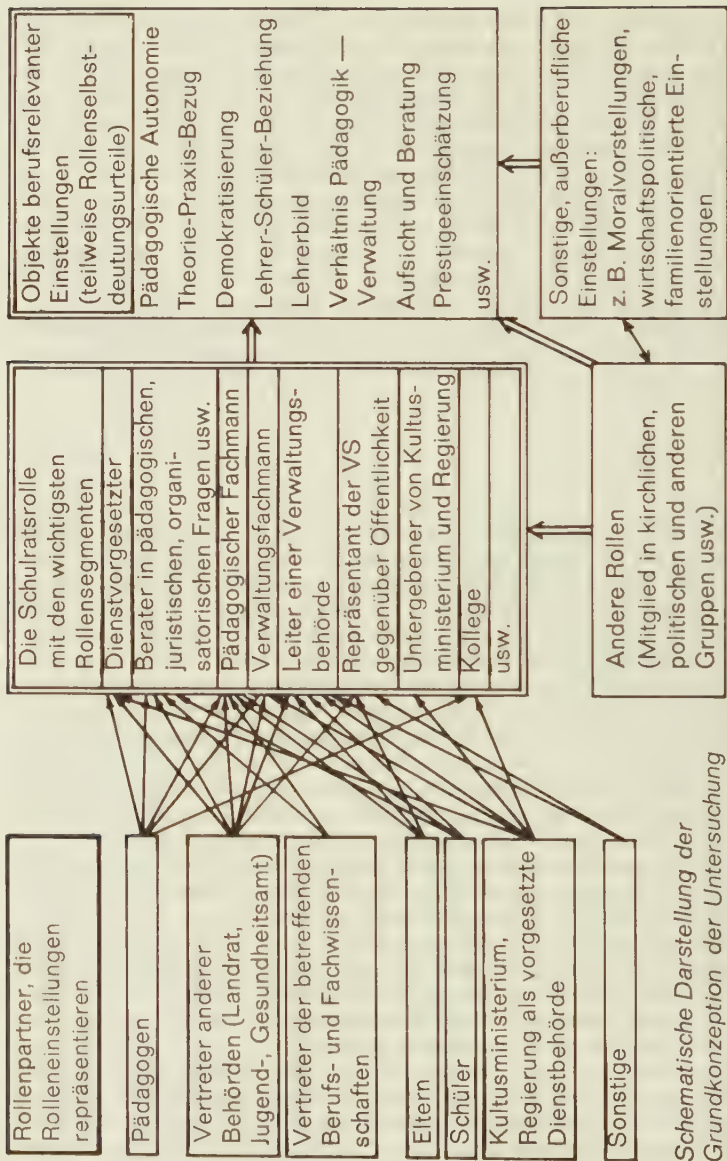
Mit den drei großen Bereichen werden zunächst die Rollenpartner des Schulrats als Repräsentanten der an ihn gestellten Rollenerwartungen erfaßt, dann wird die Rolle selbst mit ihren Rollensegmenten, wie sie sich aus den verschiedenen Merkmalen ergeben, dargestellt, und schließlich werden Meinungen und Werturteile der Rollenträger zu berufsrelevanten Fragen aufgeführt.

Bei den Beziehungen zwischen Rollenpartner und den Segmenten der Schulratsrolle handelt es sich nicht um lineare, eindeutig zuzuordnende Bezüge, sondern um ein System interdependenter Elemente (vgl. Gross u. a. 1966, S. 53). So ist beispielsweise der Landrat als Mitglied der Kollegialbehörde Rollenpartner des Schulrats, als solcher aber auch Dienstvorgesetzter für die Lehrkräfte. Zugleich lassen die vielfältigen Erwartungen der Pädagogen erkennen, daß sie den Schulrat nicht nur als Dienstvorgesetzten, sondern auch als Berater, nicht nur als Pädagogen, sondern auch als Verwaltungsfachmann sehen. Auch hier wird deutlich, daß ein Dyadenmodell nicht anwendbar ist.

Die Repräsentation der Rollenerwartungen erfolgt sehr unterschiedlich (vgl. 1.1.2.). Sie werden mündlich oder schriftlich, situationsspezifisch oder sehr generell, mit unterschiedlich starkem normativem Charakter, in formellen oder informellen Beziehungen, bewußt oder unbewußt formuliert und für den Rolleninhaber erkennbar.

Ausgehend von dem Ansatz unserer Untersuchung sehen wir die Rolle als das Gefüge der vom Rollenträger perzipierten Erwartungen.

In Teil 3 der Untersuchung werden diese Rollenerwartungen unter verschiedenen Aspekten dargestellt. Die Darstellung und Erfassung des



Schematische Darstellung der Grundkonzeption der Untersuchung

Rollensets als „complement of role relationships which persons have by virtue of occupying a particular social status“ (Merton 1957, S. 369) soll zunächst von den amtlich fixierten, vorgeschriebenen Aufgaben und Anforderungen her erfolgen (3.1.).

Insbesondere die Beziehungen zu den verschiedenen Rollenpartnern sowie Inhalte der Erwartungen, zugleich auch Gewinnung gewisser Kontrollwerte für Selbstdeutungsurteile, sind Ziele der Arbeitszeitprotokolle, die in 3.2. vorgestellt werden.

In 3.3. geht es um die Erfassung von intrapersonalen Rollenkonflikten, die sich aus der Diskrepanz verschiedener Rollenerwartungen ergeben. Hier, wie auch bei 3.1., werden die Eigenurteile der Befragten in die Analyse einbezogen.

In 3.4. werden Erwartungen erfaßt, die implizit in den theoretischen Aussagen der Pädagogik enthalten sind. Wir meinen, damit wichtige Tendenzen, ideologische Positionen zu erfassen, die die Rollenselbstdeutungsurteile entscheidend mitprägen und eine Reihe berufsorientierter Einstellungen erklären können.

Zusammengenommen soll Teil 3. die Komplexität und Vielfalt der Ansprüche verdeutlichen, denen sich der Rolleninhaber gegenübergestellt sieht. Zugleich soll hiermit der soziale Bezugsrahmen dargestellt werden, innerhalb dessen Rollenselbstdeutung stattfindet und von dem sie entscheidend mitbedingt ist.

In den Teilen 4. und 5. der Untersuchung werden die verschiedenen berufsrelevanten Einstellungen der Schulräte dargestellt, zugleich aber auch Bedingungen, von denen sie abhängen, sowie mögliche Erklärungshypothesen angeboten.

Die Grenze exakt festzulegen, welche Urteile „noch“ als „Rollenselbstdeutungsurteile“ gelten können und welche nicht mehr, ist ein eher definitorisches Problem. Doch hatten wir bereits früher (1.3.4.) auf die sehr weite Fassung des Begriffs in dieser Untersuchung verwiesen. Zudem scheint uns eine enge Begrenzung auch wenig sinnvoll, weil sich auch von zunächst für die Berufsrolle irrelevant scheinenden Urteilen her wichtige Aspekte für die Rollenselbstdeutung ergeben können oder so erst erkennbar werden.

## 2. DURCHFÜHRUNG UND METHODE DER UNTERSUCHUNG

### 2.1. Die Durchführung der Befragung

#### 2.1.1. Die Wahl des Untersuchungsverfahrens

Noch vor einer detaillierten Planung der Methoden, die in der Untersuchung verwendet werden sollten, war die Form der Datenerfassung zu überlegen.

Von Anfang an war es unsere Absicht, die Gesamtheit der bayerischen Schulräte zu befragen; das bedeutete, daß wir von einer Probandenzahl von 230 ausgingen. Wir wollten damit die durch eine Stichprobenbildung möglichen Verzerrungen vermeiden (vgl. *Noelle-Neumann* 1967, S. 131, 137 ff.). Weiterhin wurde zu einem recht frühen Zeitpunkt der Planung deutlich, daß die Befragung – sollten Aussagen über die intendierten Themenbereiche möglich sein – recht umfanglich werden würde. Ein Grund hierfür war auch, daß wir die Möglichkeit zur Untersuchung dieser Gruppe so intensiv wie möglich nutzen wollten.

Angesichts dieser Gegebenheiten sowie der von uns intendierten Ziele der Untersuchung boten sich nur mündliche oder schriftliche Befragung als mögliche Methoden an. Ohne hier Vor- und Nachteile beider Formen detailliert darzustellen (vgl. *Atteslander* 1969, S. 86–118; *Friedrich* 1970, S. 37 ff.; *Kerlinger* 1964, S. 395 ff.; *Scheuch* 1962, S. 166 ff.; in direktem Bezug zu dieser Untersuchung: *Stegmann* 1977, Pkt. 3.1.2.1.), seien im folgenden nur kurz die Gründe genannt, die uns bewogen haben, die Form der schriftlichen Befragung zu wählen:

1. *Die schriftliche Befragung erfordert einen geringeren Aufwand.* Eine mündliche Befragung hatte den Einsatz einer Reihe gut ausgebildeter Interviewer erfordert, deren Schulung, Entlohnung und Spesenkonto eine unverhältnismaßige Verteuerung der ohnehin entstehenden Kosten bedeutet hätte.

2. *Die mündliche Befragung garantiert keinesfalls eine hohe Rücklaufquote.* Dieses Argument war für uns sehr bedeutsam. Auch wenn *Noelle-Neumann* behauptet, man könne „in jeder Gegend der Bundesrepublik bei 100 zufällig ausgewählten Personen vorsprechen und einem wird durchschnittlich nur sechs- bis achtmal ein Interview verweigert“

(1967, S. 32), so hielten wir das bei der von uns erfaßten Personen-  
gruppe sowie bei den gewählten Befragungsinhalten für unwahrschein-  
lich. Auch die Länge eines Interviews, die man ja den Probanden vorher  
in etwa mitteilen müßte (ca. 90 Minuten), hätte wohl bei einer Reihe  
von Schulräten – schon aus Gründen der Arbeitsüberlastung – zur  
Ablehnung geführt.

Hinzu kam bei unserer Erfassung einer Gesamtpopulation, daß wir  
nicht wie bei Stichprobenverfahren – sei es Zufalls- oder Quotenaus-  
wahl – eventuell Ablehnungen durch „Ersatzpersonen“ ausgleichen  
konnten.

3. *Die Anonymität ist bei schriftlichen Befragungen besser gewahrt als  
bei Interviews.* Die Schulaufsichtsbeamten legten sehr großen Wert  
darauf, daß die Anonymität des einzelnen voll gewahrt bliebe. Das  
wurde sowohl vom Landesvorstand des Schulräteverbandes wie auch  
in Interviews mit einzelnen Schulräten vor Durchführung der Befra-  
gung immer wieder betont. Die Anonymität wäre für die Befragten beim  
mündlichen Interview weitaus fragwürdiger gewesen, weil der Inter-  
viewer jederzeit den Fragebogen hätte kennzeichnen können.

4. *Die mögliche situationsbedingte Urteilsverzerrung ist bei der schrift-  
lichen Befragung geringer.* Eines der (wenigen) Positiva der schrift-  
lichen Befragung sieht Noelle-Neumann darin, daß „Fragen, die ein  
Tabu berühren ... bei schriftlichen Befragungen ehrlicher beantwortet  
würden und die Angaben der Auskunftsperson detaillierter und aus-  
führlicher seien (1967, S. 163). W. Friedrich stellte eine tendenzielle  
Abhängigkeit der Ergebnisse von der Befragungsform fest, wobei sich  
die Probanden im mündlichen Interview „zurückhaltender, offensichtlich  
weniger aufrichtig als im schriftlichen Versuch“ gaben (Fried-  
rich 1970, S. 39).

Der Einfluß situativer Variablen, die gerade dann, wenn es um die Er-  
fassung der Rollenselbstdeutung geht, gering sein sollte, spielte wohl  
beim mündlichen Interview eine bedeutsamere Rolle als bei der posta-  
lischen Befragung. Geht man davon aus, daß „eine Befragung als eine  
Interaktionsszene (aufzufassen ist), in der dem Befragten eine spezi-  
fische soziale Identität vom fragenden Forscher ... angetragen wird“  
(Wellendorf 1973, S. 51), so dürfte sicherlich beim mündlichen Inter-  
view der Einfluß des Interviewers auf die Urteilsabgabe weitaus stär-  
ker sein als bei der schriftlichen Befragung. Im konkreten Fall unserer  
Untersuchung wäre dieser Interviewer Student der Sozial- oder Er-  
ziehungswissenschaften oder Lehrer – in beiden aber würde der Schul-  
rat – bewußt oder unbewußt – den potentiellen späteren Untergebenen  
sehen; das aber könnte eine Reihe von Urteilen verzerren.

Wir nehmen zwar an, daß die Urteile ohnehin von dem Kriterium „der  
sozialen Wünschbarkeit“ her abgegeben werden (vgl. Edwards 1953, S.  
90 ff.; Hilbig 1963, S. 61; Holm 1974, S. 10 f.; Philipps 1970, S. 138 f.),

doch sind wir überzeugt, daß das Ausmaß der Verzerrung bei der schriftlichen Befragung geringer ist als beim mündlichen Interview.

5. *Die schriftliche Befragung ermöglicht längeres Überlegen der Urteile.* Unter den vielen Bedenken, die man gegen die Form der schriftlichen Befragung vorbringt, wird dieser „Nachteil“ immer wieder genannt (vgl. Atteslander 1969, S. 106; Noelle-Neumann 1967, S. 163; Scheuch 1963, S. 167). Man meint, der psychologische Aufbau des Fragebogens sei dadurch zunichte gemacht, weil man alle Fragen zuerst durchlesen könne, die Gefahr bewußter Verfälschungen und taktischer Überlegungen könne die Urteile verzerren, spontane Urteile seien nicht mehr möglich.

Dies alles war uns klar, als wir uns für diese Methode entschieden; wir rechneten damit, daß die Befragten sich ihre Urteile lange überlegen, daß sie mögliche Folgerungen, die der Untersuchungsträger aus ihren Urteilen zieht, in ihre Überlegungen mit einbeziehen. Doch sehen wir darin keinen Nachteil: Wir können nunmehr davon ausgehen, daß die abgegebenen Urteile bewußt und überlegt zustandekamen.

Unter Beachtung aller hier genannten Gründe scheint uns damit die schriftliche Befragung die relativ bestgeeignete Methode.

## 2.1.2. *Die Erstellung des Fragebogens*

### 2.1.2.1. Vorbereitung des Pretests

Nachdem der Untersuchungsgegenstand (berufliches Selbstverständnis, Einstellungen zu berufsspezifischen Fragestellungen) in groben Umrissen feststand, ging es darum, diesen Gesamtkomplex klar zu strukturieren, um so eine Basis für die spätere Operationalisierung der einzelnen Fragestellungen zu schaffen. In dieser Ordnungs- und Sammelphase wurde eine Vielzahl möglicher Informationsquellen verwendet, die sowohl zur Klärung von Strukturaspekten beitrugen wie auch Möglichkeiten ihrer empirischen Erfassung zeigten:

- Allgemeine Literatur sowie Untersuchungen zu Fragen der Professionalisierung, des Führungsverhaltens, der Schulverwaltung, der Lehrerrolle, der Organisationsstruktur usw.;
- Untersuchungen über Einstellungen von Pädagogen verschiedener Schularten, von Ärzten, Pfarrern und Führungskräften der Wirtschaft;
- Verbandszeitschriften von Lehrerverbänden;
- Primar- und Sekundärliteratur zu pädagogischen Theoriekonzepten (u. a. geisteswissenschaftliche Pädagogik);
- offene Interviews und Gespräche mit Schulaufsichtsbeamten, Volksschullehrern und Verbandsfunktionären.

Aus diesem Material entstand dann zu einem relativ frühen Zeitpunkt der Planung ein Fragebogen mit 181 Statements, die an 30 Kollegen

des eigenen Aufsichtsbezirks verteilt wurden. Die Auswertung erfolgte nach dem Verfahren der summierten Einschätzungen (vgl. *Scheuch* 1962, S. 358 ff.). Ziel war es, die Diskriminationsfähigkeit des einzelnen Statements zu untersuchen. Die „besten“ 40 Aussagen fanden dann Eingang in die Hauptskala des Pretests.

### 2.1.2.2. Der Pretest

Dieser hatte nach seiner Fertigstellung vom Umfang her nahezu die Länge der Hauptuntersuchung (22 Seiten). Er setzte sich zusammen aus neun *Likert*-Skalen, drei Rang-Skalen sowie einer offenen Frage.

Die Befragung wurde im Herbst 1971 mit insgesamt 68 Rektoren und Seminarleitern im Regierungsbezirk Mittelfranken durchgeführt. Diese Probanden wurden ausgewählt, weil sich die Gruppe der Schulräte zu 90–95 % aus ehemaligen Rektoren oder Seminarleitern zusammensetzt.

Die Verteilung der Fragebogen erfolgte im Rahmen von Arbeitstagen und Dienstbesprechungen.

Bei der Auswertung der Fragebogen sollten Validität und Diskriminationsfähigkeit einzelner Statements gemessen werden.

Deshalb wurden von den wichtigsten *Likert*-Skalen Faktorenanalysen erstellt (vgl. *Kerlinger* 1967, S. 453 ff. und 680 f.). So war es möglich, ungeeignete Statements auszuschneiden. Es ergaben sich dazu aus der Faktorenanalyse folgende zwei Kriterien: zum einen Statements, die keine eindeutigen Faktorladungen besaßen, zum andern solche, die nur geringe Kommunalitätswerte ( $h^2$ ) erreichten und damit wenig Varianz erklärten. Aus dem Vergleich von Häufigkeitsverteilungen, Mittelwerten und Standardabweichungen konnten die am wenigsten diskriminierenden Statements herausgefunden werden. Die endgültige Auswahl erfolgte unter dem Abwägen all dieser Kriterien, die ja teilweise zu widersprüchlichen Ergebnissen führen können. Insgesamt wurden aus dem Pretest fünf Skalen unverändert übernommen, zwei erfuhren erhebliche Veränderungen, drei mußten wegen der Andersartigkeit der Befragtengruppe umformuliert werden (z.B. Informationsniveau), der Rest (zwei Skalen) fiel bei der Hauptuntersuchung weg.

### 2.1.2.3. Die Endform des Fragebogens (vgl. Anhang A)

Der Fragebogen hatte in seiner Endfassung einen Umfang von 28 Seiten und bestand aus insgesamt zwölf *Likert*-Skalen, von denen neun siebenteilig, zwei vierteilig und eine fünfteilig waren. Das ergab sich aus der unveränderten Übernahme einzelner Skalen aus anderen Untersuchungen (Hinweise bei den Skalen!).

Hinzu kamen drei Rangplatzskalen, davon zwei geschlossene (Berufsprestige, Informationsquellen) und eine offene (Belasthierarchie), zwei offene sowie eine Reihe geschlossener Fragen; bei der Arbeitszeitanalyse sollten die Häufigkeitsanteile einzelner Tätigkeitsbereiche erfaßt werden.

Dem Fragebogen vorausgestellt waren die Schreiben des Schulräteverbandes und des Untersuchungsträgers sowie eine Instruktion für die Probanden.

Wir waren von einer Bearbeitungszeit von 90 Minuten ausgegangen und wußten, daß wir damit eine obere Toleranzgrenze angesichts der Arbeitsbelastung dieser Befragtengruppe zumindest erreicht, wenn nicht überschritten hatten. In Gesprächen mit einigen der Befragten zeigten sich sehr breite Schwankungen zwischen den Bearbeitungszeiten: „Extremwerte“ lagen bei ca. 45 Minuten und etwa drei Stunden!

Der Fragebogen war so angelegt, daß seine Bearbeitung für die Befragten möglichst abwechslungsreich war.

Bei der Anordnung von Einzelstatements und ganzer Skalen nahmen wir die möglichen Negativa des sogenannten „Halo- wie des Plazierungseffekts“ (Scheuch 1962, S. 150/151) bewußt in Kauf, weil bei den Befragten angesichts ihres Bildungsniveaus und ihrer fundierten Kenntnis der angesprochenen Themenbereiche ohnehin zu erwarten war, daß sie Zusammenhänge zwischen einzelnen Fragen oder Skalen erkennen würden, auch wenn sie an verschiedenen Stellen erschienen.

So wurden z. B. die beiden Arbeitszeitanalysen (Anh. A, S. 249 f.) ebenso wie die beiden Instrumente zur Erfassung der empfundenen Belastung (Anh. A, S. 260 f.) bewußt hintereinander angeordnet. Bei den Fragen zum Volksschulsystem (Anh. A, S. 253) und zum Selbstbild (Anh. A, S. 263 f.) erfolgte die Plazierung an verschiedenen Stellen nur, um nicht zu lange bei gleichem Thema und gleichem Meßinstrument zu bleiben; die bestehenden Zusammenhänge zwischen den drei Skalen dürften dennoch allen Befragten klar gewesen sein.

### *2.1.3. Die Durchführung der Befragung*

Bei einer Ausschußsitzung des Landesvorstandes des bayerischen Schulräteverbandes konnten bereits im April 1971 technische Details besprochen werden. Die Befragung wurde dann folgendermaßen durchgeführt:

Im April 1972 wurden die Fragebogen an alle 232 leitenden und weiteren Schulräte der Staatlichen Schulämter Bayerns verschickt. Die Schulräte an den Bezirksregierungen wurden wegen der Andersartigkeit ihres Aufgabenbereichs nicht in die Untersuchung einbezogen.

Grundlage der Versendung war das „Verzeichnis der Schulabteilungen bei Bezirksregierungen, der bayerischen staatlichen Schulämter und

der staatlichen Schulaufsichtsbeamten“, das von der Landespolitischen Hauptstelle des BLLV jährlich herausgegeben wird.

Die Rucksendung sollte – dies war mit dem Verband abgesprochen – bis 1. Juni an die Bezirksvorsitzenden der sieben bayerischen Regierungsbezirke erfolgen, und diese sollten dann die gesammelten Fragebogen an den Verfasser weiterleiten.

Mitte Juni wurde nochmals ein Erinnerungsschreiben an *alle* Schulräte versandt, dem eine Rückantwortkarte beigelegt war; darauf sollten eventuelle Verweigerungsgründe, Krankheit, vakante Stellen usw. genannt werden. Außerdem wurde den Bezirken angeboten, daß der Untersuchungsträger – falls gewünscht – nähere Informationen über Ziel und Methoden der Befragung in einem Referat liefern würde. Von diesem Angebot machte ein Bezirk (Niederbayern) Gebrauch.

Der recht reibungslose Ablauf der Befragung ist in einem hohen Maß dem persönlichen Engagement der Bezirksvorsitzenden des Schulräteverbandes zu verdanken.

#### 2.1.4. Rücklaufquote und Repräsentativität der Daten

Durch die Rucksendung der dem Erinnerungsschreiben beigelegten Postkarten sowie durch Hinweise von Bezirksvorsitzenden stellte es sich heraus, daß von den 232 Schulratsstellen zum Zeitpunkt der Untersuchung 12 wegen Pensionierung, Todesfall oder schwerer Krankheit nicht besetzt waren. Wir gingen deshalb von einer bereinigten Ausgangszahl von 220 aus. Die Tabelle zeigt die erreichte Rücklaufquote:

*Tabelle 1: Rücklauf der Fragebogen*

|                                       |           |               |
|---------------------------------------|-----------|---------------|
| Zahl der vorhandenen Schulratsstellen | Juni 1972 | 232           |
| Zahl der unbesetzten Stellen          | Juni 1972 | 12            |
| bereinigte Ausgangszahl               |           | 220 (100 %)   |
| Zahl der zurückgesandten Fragebogen   |           | 121 ( 55 %)   |
| Zahl der auswertbaren Fragebogen      |           | 115 ( 52,3 %) |

Folgende Gründe sehen wir als mögliche Erklärung für die Verweigerungen von ca. 45 % der Befragten an (eine detailliertere Analyse findet sich bei *H. Stegmann 1977, Pkt. 3.1.2.2.*):

- die Befragten leiden unter erheblicher Arbeitsüberlastung;
- der Fragebogen war zu lang;
- die Schulräte stehen empirischen Untersuchungen skeptisch oder ablehnend gegenüber;

- die Befragten scheuen die sich möglicherweise ergebende öffentliche Diskussion der Ergebnisse;
- die Befragten sehen die zugesicherte Anonymität als unzureichend an.

Damit haben wir nur einige der von uns vermuteten Ursachen angesprochen. Hinzu können gewisse Vorurteile gegen den Verband, gegen den Untersuchungsträger, gegen die Tatsache, daß ein Soziologe die Arbeit betreut, kommen.

Die Höhe der Rücklaufquote ist allerdings im Vergleich mit anderen Lehreruntersuchungen als durchaus brauchbar anzusehen. So hatte Schuh 1962 nur 39,3 %, Kratzsch u. a. 1967 erreichten 54,4 %. Schefer kam 1969 auf 53,6 % und Hopf hatte 1974 gar nur 34,1 % Rücklauf.

Angesichts der Besonderheiten unserer Gruppe (leitende Position, älter als 40, politische Funktion des Amtes) kann die Höhe der Rücklaufquote durchaus als gut angesehen werden.

Ein weiteres Kriterium für die Qualität der Rücklaufquote besteht in der Repräsentativität der Daten: Inwieweit sind die Schulräte, die sich an der Befragung beteiligten, repräsentativ für die Gesamtheit der bayerischen Aufsichtsbeamten?

Als Meßinstrument zur Beantwortung dieser Frage verwenden wir den Vergleich zwischen sozialstatistischen Merkmalen der Grundgesamtheit (soweit sie zugänglich sind) und solchen der antwortenden Gruppe. Die Auskünfte über die Zusammensetzung aller Schulräte stammen aus dem bereits genannten Verzeichnis der Standespolitischen Hauptstelle des BLLV sowie aus dem Bericht des Kultusministers von 1972.

Folgende Variablen werden verglichen: Alter, Konfession, Verbandszugehörigkeit sowie Zahl der zu betreuenden Lehrer und Klassen.

In den folgenden Tabellen sind die absoluten und relativen Häufigkeiten von „Stichprobe“ und Grundgesamtheit einander gegenübergestellt. Mit dem Chi Quadrat Anpassungstest (vgl. Sachs 1974, S. 251 ff.; Siegel 1956, S. 42 ff.) können wir überprüfen, ob zwischen beiden signifikante Unterschiede bestehen. Zu diesem Zweck stellen wir zwei Hypothesen auf, die sogenannte Nullhypothese  $H_0$  und die Hypothese  $H_1$ :

$H_0$  lautet: Die Gruppe der den Fragebogen bearbeitenden Schulräte unterscheidet sich signifikant von der Gesamtheit aller bayerischen Schulräte.

$H_1$  lautet: Die Gruppe der den Fragebogen bearbeitenden Schulräte unterscheidet sich nur zufällig von der Gesamtheit aller bayerischen Schulräte.

Die Nullhypothese sehen wir bis zu einem Signifikanzniveau von 0,10 als bestätigt an.

Haben wir den Chi-Quadrat-Wert berechnet, vergleichen wir ihn unter Berücksichtigung des Signifikanzniveaus und der Freiheitsgrade mit den Werten in den Tabellen über „kritische Werte der Chi-Quadrat-

Verteilung" (Siegel, 1956, S. 249). Ist der errechnete Wert kleiner, so kann  $H_0$  abgelehnt werden, ist er größer, ist die Nullhypothese beizubehalten.

Von Fall zu Fall ist dann nach den berechneten Wahrscheinlichkeitswerten zu unterscheiden, ob eine Ablehnung der Nullhypothese auch rechtfertigt, hier von Repräsentativität der Befragten für die Gesamtheit zu sprechen.

*Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung nach den Altersgruppen in Stichprobe und Grundgesamtheit*

|                         | Stichprobe<br>n = 115 | Grundgesamtheit<br>n = 232 |
|-------------------------|-----------------------|----------------------------|
| 53 J. u. jünger         | 41,7 % (48)           | 39,7 % (92)                |
| 54 J.-57 J.             | 22,6 % (26)           | 23,8 % (55)                |
| 58 J. u. älter          | 35,7 % (41)           | 36,5 % (85)                |
| Chi <sup>2</sup> = 0,14 | df : 2                | p < 0,95                   |

Zunächst zeigt sich, daß der Chi-Quadrat-Wert kleiner ist als der kritische Wert bei Signifikanzniveau 0,10 (4,60!). Die Nullhypothese kann also abgelehnt werden, und zwar mit einer Wahrscheinlichkeit von 90 %, denn erst dort ist unser Chi-Quadrat-Wert größer als der in der Tabelle genannte. Eine Ablehnung der Nullhypothese mit so hoher Wahrscheinlichkeit läßt es zu, hier auch von Repräsentativität zu sprechen: Verglichen nach dem Lebensalter sind die Schulräte der Stichprobe repräsentativ für die Gesamtheit.

*Tabelle 3: Häufigkeitsverteilungen nach Konfession in Stichprobe und Grundgesamtheit:*

|                         | Stichprobe<br>n = 115 | Grundgesamtheit<br>n = 232 |
|-------------------------|-----------------------|----------------------------|
| ev.-lutherisch          | 28,7 % (33)           | 23,4 % (54)                |
| röm.-katholisch         | 71,3 % (82)           | 76,5 % (178)               |
| Chi <sup>2</sup> = 1,23 | df = 1                | p < 0,30                   |

Auch hier ist der Chi-Quadrat-Wert kleiner als der kritische Wert bei Signifikanzniveau 0,10 (2,71). Die Nullhypothese kann abgelehnt werden. Damit ist zwar  $H_1$  bestätigt, doch läßt der Wert von  $p < 0,30$  es nicht zu, bereits von Repräsentativität zu sprechen.

Die Ergebnisse zeigen, daß die Protestanten in der „Stichprobe“ leicht überrepräsentiert sind.

*Tabelle 4: Häufigkeitsverteilungen nach der Verbandszugehörigkeit in Stichprobe und Grundgesamtheit*

(Die Summe der relativen Häufigkeiten überschreitet 100 %, da ja mehrfache Verbandszugehörigkeit möglich ist.)

|                                                          | Stichprobe  | Grundgesamtheit |
|----------------------------------------------------------|-------------|-----------------|
| BLLV                                                     | 80,0 % (92) | 75,2 (174)      |
| EEG                                                      | 1,8 % ( 1)  | 0,5 % ( 1)      |
| GEW                                                      | 3,5 % ( 4)  | 2,3 % ( 5)      |
| KEG                                                      | 8,7 % (10)  | 16,2 % ( 38)    |
| nicht feststellbar<br>nicht organisiert<br>keine Angaben | 10,4 % (12) | 8,5 % ( 20)     |
| Chi <sup>2</sup> = 4,56                                  | df : 4      | p < 0,50        |

Auch bei der Verbandszugehörigkeit zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit, der Chi-Quadrat-Wert ist auch hier kleiner als der kritische Wert des Signifikanzniveaus 0,10 (7,78). Die Nullhypothese kann auch hier abgelehnt werden.

Allerdings fällt auf, daß die Mitglieder der Katholischen Erziehergemeinschaft erheblich unterrepräsentiert sind. Damit wird bestätigt, was sich bereits beim letzten Ergebnis abzeichnete: Katholiken lehnen in höherem Maß eine Teilnahme an der Befragung ab als Protestanten.

Auch hier gilt: Die Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander, doch kann bei einem Wert von  $p < 0,50$  noch nicht von Repräsentativität gesprochen werden.

Eine weitere Bestätigung der bisher sich abzeichnenden gleichartigen Zusammensetzung von Befragtengruppe und Gesamtheit ergibt auch der Vergleich der Zahl der zu betreuenden Lehrer und Klassen.

*Tabelle 5: Zahl zu betreuender Lehrer und Klassen pro Schulrat*

|                             | Stichprobe | Grundgesamtheit* |
|-----------------------------|------------|------------------|
| Zahl zu betreuender Lehrer  | 173        | 179              |
| Zahl der gebildeten Klassen | 163        | 159              |

\* Die Zahlen zur Grundgesamtheit ergeben sich aus dem Stat. Bericht Nr. 352 B I 1/72 des Bayr. Stat. Landesamts.

Eine Überprüfung der Repräsentativität der Daten ist hier aus meß-technischen Gründen nicht möglich.

Bei den anderen erfaßten sozialstatistischen Daten unserer Befragten-  
gruppe ist ein Repräsentativitätsvergleich mit der Gesamtheit nicht  
möglich, weil von letzterer die Daten nicht zur Verfügung standen.

Im folgenden führen wir zunächst das Wahlverhalten von Befragten  
und Gesamtbevölkerung an. Da wir hier nur relative Häufigkeiten zur  
Verfügung hatten, war ein Chi-Quadrat-Test nicht möglich.

*Tabelle 6: Wahlverhalten Befragte/bayr. Gesamtbevölkerung*

|        | Schulräte<br>a: 115 Befr. = 100 %<br>b: 89 Befr. = 100 % <sup>2</sup> |      | Landtagswahl<br>1970<br>1 | Landtagswahl<br>1974<br>1 |
|--------|-----------------------------------------------------------------------|------|---------------------------|---------------------------|
| BP/CSU | a: 45,2 %<br>b: 58,4 %                                                | (52) | 56,4 %<br>(ohne BP)       | 62,1 %<br>(ohne BP)       |
| SPD    | a: 23,5 %<br>b: 30,3 %                                                | (27) | 33,3 %                    | 30,2 %                    |
| FDP    | a: 8,7 %<br>b: 11,23 %                                                | (10) | 5,6 %                     | 5,2 %                     |

<sup>1</sup> Die Reste verteilen sich auf sonstige Parteien und ungültige Stimmen.

<sup>2</sup> Die unterschiedlichen Prozentwerte ergeben sich je nachdem, ob wir alle Be-  
fragten als Grundgesamtheit nehmen oder nur diejenigen, die ihre Parteipräferenz  
angeben.

Die Ergebnisse lassen eine relativ starke Ähnlichkeit der Befragten-  
gruppe mit der Gesamtbevölkerung erkennen; allerdings wäre es für  
abgesicherte Aussagen notwendig gewesen, daß alle Schulräte ihre  
Parteipräferenz angegeben hätten.

Auffallend ist, daß offenbar die Gruppe der konservativen Wähler nicht  
unterrepräsentiert ist, wie dies erwartet wurde. Die Gründe dafür sind  
uns allerdings nicht bekannt: Es kann sein, daß diese Wählergruppe  
in der Gesamtheit der Schulräte gegenüber dem Anteil in der Gesamt-  
bevölkerung überrepräsentiert ist – darüber können wir nichts aussa-  
gen –, es mag aber auch so sein, daß die parteipolitische Unabhängig-  
keit des Schulräteverbandes und das Vertrauen in ihn die sonst vor-  
handene Skepsis gegenüber Umfragen bei einer Reihe von Aufsichts-  
beamten abbauen konnte.

Zusammenfassend lassen die Ergebnisse recht hohe Ähnlichkeiten  
zwischen „Stichprobe“ und „Grundgesamtheit“ erkennen; es zeigt sich,  
daß sie sich nirgendwo signifikant unterscheiden, daß aber anderer-  
seits nur beim Vergleich nach dem Lebensalter die Repräsentativität  
eindeutig vorhanden ist.

## 2.2. Die verwendeten Instrumente

### 2.2.1. Die Schätzskalen

Zur Erfassung von Meinungen und Urteilen der Befragten zu verschiedenen Aspekten und Teilbereichen ihrer Berufsrolle bedienen wir uns der Einstellungsskalen als des wohl meistverwendeten Instruments im Bereich der Einstellungsmessung (vgl. *Kerlinger* 1967, S. 487). Mit ihrem Einsatz wird es möglich, qualitative Eigenschaften eines Forschungsgegenstands durch Übertragung auf ein Kontinuum darzustellen, sie überhaupt meßbar, sinnvoll vergleichbar und intersubjektiv überprüfbar zu machen. Zugleich sind damit Möglichkeiten operationaler Definitionen aufgezeigt (*Kerlinger* 1967, S. 34). Daß sich mit einem solchen Vorgehen eine Reihe von Einschränkungen und Bedingungen ergeben, ist zu beachten.

Zunächst handelt es sich hierbei stets um indirekte Messungen, weil Einstellungen – und das beschränkt sich nicht auf die Rollenselbstdeutung – den Charakter intervenierender Variablen besitzen und sich damit einer direkten Erfassung entziehen (vgl. *Kerlinger* 1967, S. 34 ff.; *Hartley/Hartley* 1955, S. 437 f.; *Oerter* 1967, S. 162).

Ihre Komplexität (*Krech et al.* 1967, S. 140 ff.), die sich unter anderem in ihrem Systemcharakter zeigt (vgl. Kap. 1.3.5.), erfordert es, daß nicht nur jeweils ein Indikator gemessen wird, sondern daß gleichzeitig mehrere, „eine Summe einzelner Beobachtungswerte“ (*Scheuch* 1962, S. 349) erfaßt werden; Einstellungen können, wenn überhaupt, nur durch eine Konjunktion beobachtbarer Tatbestände zureichend ausgedrückt werden (*Scheuch*, a. a. O.). Dieser Aspekt hat entscheidende Bedeutung für den Einsatz der Faktorenanalyse.

Die Messungen mit den genannten Skalen führen zu Ergebnissen, die nur relative Aussagen zulassen, nicht aber absolute Werte erbringen. So können eben die Einstellungen eines Individuums oder einer Gruppe nur im Vergleich zu anderen, nicht aber absolut, festgelegt werden (vgl. *Krech et al.* 1967, S. 153).

Unter den verschiedenen Skalierungsverfahren (z. B. *Thurstone*-, *Guttman*skala, semantisches Differential usw.) haben wir uns für eines der einfacheren entschieden, für das sogenannte „Verfahren der summierten Einschätzungen“, auch *Likert*-Skala genannt (vgl. *Edwards* 1957; *Scheuch* 1962, S. 358 ff.; *Krech et al.* 1967, S. 153 ff.; *Phillips* 1970, S. 226 ff.).

Wir haben dafür einige Gründe:

Bei diesem Verfahren ist es relativ einfach, die Statements für den Pretest auszuwählen, weil den Vorgehensweisen kein mathematisch-statistisches Modell zugrundeliegt, sondern vor allem von Plausibilitätsüberlegungen ausgegangen wird (vgl. *Scheuch*, 1962, S. 358); auch die nachfolgende Indikatorenanalyse (vgl. *Phillips* 1970, S. 229), die

von den Ergebnissen des Pretests ausgeht und die Diskriminationsfähigkeit der Items untersucht, ist vom Forschungsaufwand her relativ einfach. Neben dem Vergleich der Extremgruppen (höchste Zustimmung – stärkste Ablehnung) bei den summierten Einschätzungen geben auch Mittelwerte und Standardabweichungen Hinweise auf die Diskriminationsfähigkeit der Einzelstatements. Das hier nur kurz angedeutete Verfahren erspart den Einsatz von Experten, wie dies z. B. bei der *Thurstone*-Skala notwendig ist.

Der geringere Forschungsaufwand ist in unserem Fall auch dadurch gerechtfertigt, daß wir durch die Faktorenanalysen bei Pretest und Hauptuntersuchung die Validität der Statements als Indikatoren bestimmter Einstellungskonzepte auf relativ aufwendige Weise überprüfen. Im konkreten Planungsverlauf sieht dies so aus, daß wir von bestimmten hypothetischen Einstellungskonstrukten ausgehen, wie z. B. den „Einstellungen zur Demokratisierung“, „traditionellen Erziehungsvorstellungen“ oder „Urteilen zum Verhältnis von Theorie und Praxis“. Zu allen Konstrukten formulieren wir dann jeweils eine Reihe von Statements, von denen wir annehmen, daß sie als Indikatoren zur Erfassung dieser Dimension geeignet sind.

Die Faktorenanalyse zeigt dann, inwieweit hypothetische Konstrukte auch durch mathematisch gewonnene Strukturen – hier Einzelfaktoren oder Statementgruppen – bestätigt werden.

Die Faktorenanalyse entscheidet damit über die Zusammensetzung der verschiedenen Skalen. Urteile zu Gesamtfaktor und Statementgruppen sind dann gleichsam eine Sonderform der Berechnung von summierten Einschätzungen, das Einstellungsobjekt ist dann in der Zusammensetzung seiner Indikatoren nicht mehr nach Plausibilitäts Gesichtspunkten, sondern mathematisch gewonnen (vgl. *Phillips* 1970, S. 228).

In der Literatur über Skalierungsverfahren (vgl. *Scheuch* 1952, S. 348; *Kerlinger* 1967, S. 479 ff.; *Krech et al.* 1967, S. 147 ff.; *Phillips* 1970, S. 191 ff.) findet sich noch eine Fülle von Detailfragen wie z. B. die semantischen Aspekte der Statementformulierung, die Frage nach der Zahl der zu wählenden Skalenpunkte, Validitäts- und Reliabilitätsprobleme, die Berechtigung der Verwendung bestimmter Signifikanztests oder Korrelationsrechnungen, um nur einige der Fragen zu nennen. Doch würde eine Analyse all dieser Aspekte für den konkreten Fall unserer Untersuchung einen zu breiten Raum einnehmen.

Sehr generell stellen wir für unsere Untersuchung fest: Bei unseren Statements handelt es sich um Aussagen oder Eigenschaften mit unipolarem Charakter, d. h. sie „erstrecken sich von 0 bis hinaus zu irgendeinem hohen Ausprägungsgrad, in dem sie auftreten können“ (*Guilford* 1964, S. 61 f.).

Zur Erfassung der Urteile verwenden wir bei den meisten Instrumenten eine siebenteilige Skala, deren Ziffern nur an den beiden Endpunkten und in der Mitte verbalisiert sind. Die möglichen Negative

einer „neutral region“ (Krech et al. S. 155 ff.) für die statistische Auswertung der Skalen nehmen wir bewußt in Kauf, weil wir davon ausgehen, daß die Befragten zu einer Reihe von Aussagen tatsächlich (noch) keine Meinung haben, sie nicht äußern wollen oder sich nicht entscheiden können.

Andere Skaleneinteilungen finden sich nur dort, wo wir Instrumente aus anderen Untersuchungen weitgehend unverändert übernommen haben. Dies geschah, um die Vergleichbarkeit von Ergebnissen zu erreichen.

### 2.2.2. Die offenen Fragen

Das deutliche Übergewicht geschlossener Fragen in unserer Untersuchung hat vor allem forschungstechnische Gründe: So kann eine Faktorenanalyse sinnvoller auf Ergebnissen geschlossener Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien aufbauen; die Verschlüsselung offener Fragen ist überaus aufwendig und durch die subjektiven Einflüsse mit einem hohen Fehlerrisiko behaftet; die Antwortbereitschaft sinkt bei nur offenen Fragen rascher, weil sie die Befragten weitaus stärker fordern (Scheuch 1962, S. 146). Die Notwendigkeit offener Fragen sieht man daher auch meist auf einige wenige Bereiche beschränkt (Friedrich 1970, S. 57; Kerlinger 1967, S. 471; Noelle-Neumann 1967, S. 87 f.; Philipps 1970, S. 146 f.; Scheuch 1962, S. 146 f). So will man sie vor allem dort angewendet wissen, wo es schwer ist, Antwortmöglichkeiten vorzugeben, wo man Neuland untersucht, wo man das Problemgebiet erst erkunden muß (Friedrich, S. 57; Noelle-Neumann, S. 88); sie sind dort am Platz, wo sich in den Antworten eine besondere individuelle Vielfalt erkennen läßt, wo es z. B. um Sorgen, Probleme, Wünsche und Lebenspläne geht.

Genau diese Aspekte sind angesprochen, wenn wir nach den empfundenen Einzelbelastungen, nach den derzeitigen Hauptproblemen der Schullehrer in ihrer Berufsarbeit fragen oder wenn es uns um die Erfassung der Berufszugehörigkeit der „Schulratsfreunde“ geht. Hier sind nur offene Fragen sinnvoll.

### 2.2.3. Die Rangordnungsskalen

Dieses Meßinstrument verwenden wir in zwei unterschiedlichen Formen, einmal sind die in eine Rangordnung zu bringenden Objekte – Berufe – vorgegeben, das andere Mal sollen die Befragten selbst die Einzelaspekte aufzählen und nach eigener Einschätzung in eine Rangordnung bringen (Belasthierarchie).

Das hier angesprochene Instrument gehört zur Gruppe der Ordinalskalen, deren Meßniveau zwischen Nominal- und Intervallskala liegt. Auf dieser Ebene gibt es Bestimmungen eines „Mehr“ oder „Weniger“, können Aussagen über Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien und Klassen im Sinne von „größer als“, „besser als“ getroffen werden; dagegen sind Urteile über die Größen der Unterschiede nicht möglich (vgl. *Heller/Rosemann 1974, S. 82*).

#### 2.2.4. *Andere Untersuchungsinstrumente*

Zur Analyse der Arbeitszeit verwenden wir weitere, allerdings sehr einfache Verfahrensweisen.

Im Rahmen des Fragebogens sollen die Befragten angeben, wie sie ihre Arbeitszeit anteilig auf die einzelnen, von uns vorgegebenen Tätigkeitsbereiche verteilt glauben, und zwar zunächst ausgehend von der erfahrenen Realität, dann jedoch auch die von ihnen erwünschte Verteilung. Hier interessieren uns dann vor allem die Differenzen zwischen Einschätzung des Ist-Zustandes und dem angestrebten „Idealbild“.

Um über die Tätigkeit des Schulrats noch detailliertere und mehr illustrative Aussagen zu gewinnen, haben wir eine kleine Gruppe (insgesamt 10) von Schulräten gebeten, drei beliebig zu wählende Arbeitstage möglichst detailliert zu protokollieren. Wir gaben dazu Protokollbogen vor, die Fünf-Minuten-Zeiträume erfassen. Dieses Instrument kann jedoch nicht als „wissenschaftlich ausgereift“ und als zuverlässig erprobt gelten, d. h. es ist in der Form, in der wir es eingesetzt haben, mit einer relativ hohen Fehlerrate behaftet (z. B. fehlende Repräsentativität; starker Einfluß der „sozialen Wünschbarkeit“ als verzerrender Faktor; Unmöglichkeit, in hohen Belastphasen exakt zu protokollieren; subjektive Einflüsse bei der Kategorisierung durch den Untersuchungsträger, da keine Kategorien vorgegeben ... usw.). Da dieser Teil (3.2.) jedoch mehr den Charakter einer Pilot-Study trägt, scheint uns dieses Verfahren dennoch legitim.

### 2.3. **Die verwendeten statistischen Methoden**

#### 2.3.1. *Häufigkeiten, Mittelwerte, Streuungen*

Als Grundlage und Ausgangspunkt für die weitere Datenanalyse dienten uns zunächst Häufigkeitsverteilungen, Mittelwerte und Standardabweichung.

Bei den *Häufigkeitsverteilungen* verwendeten wir absolute und pro-

zentuale Werte von Teilgruppen, wie der Gesamtheit, bei nahezu allen Meßinstrumenten.

Das *arithmetische Mittel* (M) als der Quotient aus der Summe ( $\Sigma$ ) aller Einzelwerte (X), dividiert durch deren Anzahl (N), gibt an, um welchen Punkt sich die erfaßten Einzelwerte gruppieren.

Die Berechnungsformel ist: 
$$M = \frac{\Sigma X}{N}$$

Vergleiche von Mittelwerten lassen bereits statistische Beschreibung möglicher Häufigkeitsverteilungen zu, doch sind sie keinerlei Garanten gleicher Verteilung (vgl. z. B. Walker 1963, S. 126). Um hier weitere Informationen zu erhalten, die eindeutige Urteile zulassen, sind Aussagen über den Grad nötig, in dem die Einzelwerte um das arithmetische Mittel (M) streuen. Als Maß werden hier *Varianz* bzw. *Standardabweichung* verwendet.

Bei der *Varianz* ( $\sigma^2$  oder  $s^2$ ) werden die Differenzen zwischen den Einzelwerten und dem Mittelwert quadriert  $[(X-M)^2]$ , zusammengezählt  $[\Sigma (X-M)^2]$  und durch die Anzahl der Einzelwerte (N) dividiert. Die Varianz ist damit die durchschnittliche Abweichung der quadratischen Differenzen vom Mittelwert.

Die Berechnungsformel ist: 
$$\sigma^2 = s^2 = \frac{\Sigma (X-M)^2}{N}$$

Die *Standardabweichung* wird als die Wurzel aus der Varianz gewonnen:

$$\sigma = s = \sqrt{\frac{(x-M)^2}{N}}$$

Mit dieser Methode besitzen wir ein lineares Maß, das nur positive Werte annehmen kann. Mit der Standardabweichung ist zugleich ein wichtiger Indikator gegeben, um zwei Gruppen auf ihre Homogenität hin zu prüfen. Das erklärt auch, daß dieses Streuungsmaß in Signifikanztests, wie z. B. den t-Test, eingeht.

Beim Vergleich von Einstellungen, wie sie durch eine Skala erfaßt sind, werden dann Mittelwerte und Standardabweichungen von mehreren Variablen zusammengefaßt. Dies ist insbesondere bei den Urteilen von Teilgruppen und Gesamtheit zu Faktoren bedeutsam.

### 2.3.2. Korrelationen

Wurden bei den bisherigen Methoden die Urteile der Befragten untersucht und mit den Ergebnissen Aussagen über ihre Einstellungen mög-

lich, so geht es bei den Korrelationen mehr um die Gewinnung von Informationen über Zusammenhänge zwischen verschiedenen Meßinstrumenten.

Ausgangspunkt sind natürlich auch hier die Messungen an der Befragengruppe und deren Ergebnissen.

Mit der Berechnung von Korrelationen soll ein Maß für den Grad des Zusammenhangs zwischen zwei Merkmalen bzw. Variablen gewonnen werden. Der Korrelationskoeffizient  $r$ , der Werte zwischen  $r = -1,00$  und  $r = +1,00$  annehmen kann, gibt durch seine Größe an, wie eng der Zusammenhang zwischen den Variablen ist, das Vorzeichen zeigt, ob es sich um einen positiven oder negativen Zusammenhang handelt.

Diese Korrelationen sind im Rahmen der Untersuchung bedeutsam, weil die Faktorenanalyse direkt von den Korrelationskoeffizienten zwischen den in die Analyse aufgenommenen Statements ausgeht (vgl. *Überla* 1971, S. 10 ff.).

Zum anderen haben wir auch Korrelationskoeffizienten zwischen den Statements verschiedener Skalen und Meßinstrumente berechnet, z. B. zwischen den 47 Statements der großen Faktorenanalyse (Kap. 4) und den 22 Einzelvariablen der Konservatismusskala. Dies dient zur Validitätsüberprüfung und soll die Interpretation der einzelnen Faktoren erleichtern.

### 2.3.3. Die Faktorenanalyse

#### 2.3.3.1. Zielsetzungen

Einsatz und Verwendung der Faktorenanalyse kann mit recht unterschiedlichen Intentionen erfolgen (vgl. *Kerlinger* 1967, S. 453, 680 ff.; *Überla* 1968, S. 355 ff.; *Rummel* 1970, S. 29 ff.). Im Rahmen unserer Untersuchung soll sie zur Datenreduktion, zur besseren Strukturierung der jeweiligen Einstellungsbereiche sowie zur Erfassung der formalen Validität unserer Instrumente beitragen.

Als eine der am häufigsten genannten Zielsetzungen der Faktorenanalyse kann die Datenreduktion gelten. „Das Ziel der Faktorenanalyse ist es, aus einer Menge beobachteter Variabler hypothetische Größen abzuleiten, die sinnvoll sind, und die die Beobachtungen in möglichst einfacher Weise hinreichend genau erklären“ (*Überla* 1968, S. 175).

Die Notwendigkeit der Datenreduktion wird zum einen aus der Fülle der durch die Befragung gewonnenen Einstellungsdaten in Form von Skalenwerten deutlich; noch dringlicher erscheint die Verringerung und Zusammenfassung von Einzeldaten dort, wo es um die Erfassung der Korrelationen geht, die zwischen den einzelnen Variablen bestehen.

Geht man davon aus, daß Wissenschaft auch adäquate Verringerung

von Informationen beinhaltet (vgl. *Fischer* 1967, S. 122), so hat die Faktorenanalyse die Aufgabe, den hohen Grad an Informationsredundanz, den eine Korrelationsmatrix besitzt, zu verringern.

Mit den Faktoren werden neue Bestimmungsgrößen, hypothetische Konstrukte gewonnen, die alle erfaßten Korrelationen möglichst einfach strukturieren und wiedergeben sollen, ohne damit einen Informationsverlust gegenüber der ursprünglichen Korrelationsmatrix zu bringen. Darin wird die faktorenanalytische Annahme erkennbar, daß die Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen – ausgehend von im Hintergrund stehenden Größen – Ausdruck von Gemeinsamkeiten, den Kommunalitäten, sind.

Die gewonnenen Faktoren bedeuten zugleich eine Neustrukturierung des gesamten faktorisierten Variablengeflechts (vgl. *Lienert* 1969, S. 490). Die Faktoren dienen als Konstrukte dazu, „to group interdependent variables into descriptive categories“ (*Rummel* 1970, S. 30). Faktorenanalyse hat den Zweck, „to explore variable areas in order to identify the factors presumably underlying the variables as well as the variables“ (*Kerlinger* 1967, S. 680). Damit ist dann auch zugleich das dritte Ziel angesprochen, nämlich eine Erfassung der Validität des Instruments.

Mit der Frage, inwieweit ein Instrument wirklich das mißt, was es messen soll, ist eines der schwierigen Probleme für den Sozialwissenschaftler angesprochen (vgl. z. B. *Lienert* 1969, S. 264 ff.).

Während Konstruktvalidität weitgehend nur nach Plausibilitätsgründen überprüft werden kann, bietet die Faktorenanalyse Möglichkeiten, Aussagen über eine formale Validität des Instruments zu treffen. Sie kann dann definiert werden als Verhältnis von gemeinsamer Varianz (common factor variance) zur Gesamtvarianz (total variance) (vgl. *Kerlinger* 1967, S. 455 f.). Eben diese gemeinsame Varianz erfaßt die Faktorenanalyse mit den Kommunalitätswerten ( $h^2$ ), so daß diese zu einer Validitätsmessung herangezogen werden können.

Addiert man noch die Einzelvarianz zur gemeinsamen Varianz hinzu, so erhält man die sogenannte „erklärte Varianz“, die ein Maß für die Reliabilität eines Instruments darstellt.

## 2.4. Die Stellung der Empirie innerhalb der Untersuchung

Die bisherige Darstellung ausschließlich empirischer Methoden bedeutet nicht, daß die Arbeit sich in einer bloßen, unreflektierten Anwendung der Erhebungsinstrumente und der statistischen Auswertungsverfahren erschöpft. Vielmehr kann die Empirie nur in der Einordnung in den größeren Theoriezusammenhang gesehen werden, aus dem heraus sich Ort und Bedeutsamkeit ihrer Verwendung ergeben. „Demzufolge unterliegt einerseits die mit empirischen Methoden erforsch-

bare Wirklichkeit – einschließlich jener empirischen Methoden selbst – der Kritik der Theorie; andererseits aber kontrolliert die so erfaßte Wirklichkeit auch die Theorie, indem sie sie daran hindert, zur utopischen Weltverbesserungsideologie oder zur konservativen Apologie des Vergangenen zu werden" (Blankertz 1966, S. 73). Und in ähnliche Richtung weist die Behauptung Klafkis, daß erfahrungswissenschaftliche und hermeneutische Methoden wechselseitig aufeinander bezogen seien. „Man kann das Verhältnis als einen ständigen dynamischen Rückkopplungsprozeß beschreiben: von hermeneutischer Entwicklung der Fragestellungen und Hypothesen über die erfahrungswissenschaftliche Überprüfung dieser Hypothesen zur hermeneutischen Interpretation der so gewonnenen Ergebnisse . . ." (Klafki 1971, S. 374).

Theorie soll somit als Kontrollinstanz gegenüber einem möglicherweise blinden, allzu naiven Empirismus fungieren, die empirische Datenerfassung soll allzu spekulativ und intersubjektiv nicht überprüfbare Aussagen verringern helfen.

Hermeneutische Verfahren finden vor allem in den Teilen 3.4. und 4. Verwendung. Darstellung und Kritik der Aussagen geisteswissenschaftlicher Pädagogik, die Erfassung ihrer Wirkungen auf Einstellungen und Denken einiger Lehrergenerationen läßt sie ebenso notwendig und sinnvoll erscheinen wie die Interpretation der mathematisch gewonnenen Faktorstrukturen. Gerade hier, wo es um die kritische Analyse bestimmter ideologischer Positionen geht, scheint uns hermeneutisches Vorgehen unabdingbar notwendig.

Im Teil 4. wird dabei aber auch die enge Verquickung von empirischen Methoden und hermeneutischem Arbeiten deutlich. Wir gehen bei unserer Untersuchung von der Legitimität eines Methodenpluralismus aus und wollen die Festlegung auf einen einzigen Forschungsansatz vermeiden.

Ziel der Arbeit ist es, Realität möglichst adäquat zu erfassen, sie detailliert darzustellen und bestehende Zusammenhänge aufzuzeigen. Diesem Ziel haben sich alle methodischen Überlegungen unterzuordnen.

#### **Vorbemerkung**

In dem – sehr umfänglichen – Teil 3 geht es um den Schulrat als den Adressaten von Rollenerwartungen. Wenn wir bei den einzelnen Kapiteln verschiedene Ausgangspunkte – amtliche Vorschriften, Arbeitszeitanalyse, konfligierende Erwartungen, Postulate pädagogischer Theorien – wählen, so werden damit die vielfältigen Aspekte einer Rolle, die unterschiedlichen Inhalte, die Detailliertheit sowie die wechselnden Repräsentationsformen der Rollenerwartungen deutlich.

Darstellung von Erwartungen und Urteile der Rolleninhaber werden immer wieder miteinander verquickt, weil die Erfassung der Perzeption der Erwartungen für eine sinnvolle Interpretation unabdingbar notwendig ist.

Die Beschränkung auf die bayerische Schulaufsicht und die hier geltenden Bestimmungen erfolgt zum einen, weil die Einbeziehung anderer Bundesländer einen erheblichen Mehraufwand (z. B. bei 3.1.) bedeutet hatte, zum andern, weil ein solcher Vergleich den Zielen unserer Arbeit nur wenig dienlich ist. Uns geht es um die Erfassung der Zusammenhänge zwischen den gegebenen Rollenerwartungen und den Urteilen der Rolleninhaber.

Eine Aufzählung von Erwartungen, denen sich Schulräte anderer Bundesländer gegenübersehen, wurde für die Einstellungsanalyse unserer – ausschließlich – bayerischen Schulräte keinen Erkenntniszuwachs bringen.

#### **3.1. Die Aufgabenbereiche des Schulrats – als Katalog von Gesetzen und Verordnungen**

Bei den folgenden Ausführung stützen wir uns auf Gesetzestexte, Vollzugsbestimmungen, Rechtsverordnungen, Geschäftsverteilungspläne, Schreiben des Kultusministeriums und der Bezirksregierungen sowie auf Informationen, die wir in Interviews und informellen Gesprächen mit Schulaufsichtsbeamten gewannen. Mit der detaillierten Erfassung

von Einzelaufgaben und Aktivitäten des Schulrats erfolgt gleichsam eine Positions- oder Stellenbeschreibung, die versucht, möglichst viele Rahmenbedingungen aufzuzeigen, die für die Selbstdeutung der Befragten wichtig sind.

Bei der Gliederung halten wir uns an die im Fragebogen bereits vorgegebene Aufteilung der Tätigkeiten, die sich an einen Entwurf des Schulräteverbandes anlehnt (Anh. A, S. 249 f.).

Diese stellenweise sehr detaillierte Analyse des Aufgabenbereichs trägt dazu bei, daß Pauschalurteile und globale Aussagen über den „Schulrat“, „die Schulverwaltung“ als fragwürdig und problematisch erkannt werden. Zugleich zwingen sie dazu, die konkreten Gegebenheiten stets im Auge zu behalten und sie nicht zugunsten „wissenschaftlich zwar gefälliger“, der Realität jedoch zu wenig Beachtung schenkender Aussagen zu vernachlässigen.

### 3.1.1. Die Aufsichts- und Kontrollfunktion

Im Volksschulgesetz (VoSchG) Art. 30 werden die Aufgaben des Schulamts in zwei Hauptbereiche gegliedert:

„Den Schulämtern obliegen

1. die Aufsicht über die öffentlichen Volksschulen
2. die Dienstaufsicht über die staatlichen Lehrer und das fachliche Weisungsrecht gegenüber Lehrern von öffentlichen und privaten Schulen, soweit es durch Gesetz oder Rechtsverordnung übertragen wurde.“

Im Art. 32 des gleichen Gesetzes werden die Aufgaben des Schulamts in vorwiegend rechtliche, vorwiegend fachliche und solche Angelegenheiten gegliedert, die beide Bereiche in gleichem Maße betreffen.

Nach Art. 31 VoSchG besteht das Schulamt aus dem jeweiligen Landrat oder Oberbürgermeister und dem Schulrat. Ersterer ist insbesondere für die rechtlichen Angelegenheiten, letzterer für die Angelegenheiten vorwiegend fachlicher Natur zuständig. „Dabei entscheidet jedes Mitglied in seinem Aufgabenbereich selbständig, hat aber in wichtigen Angelegenheiten mit dem andern Mitglied vorher Fühlung zu nehmen“ (Art. 32, (1)).

Diese Form der Kollegialbehörde ist ein Konstrukt, das sich sonst nirgendwo in der Verwaltung findet.

Eine der zentralen Aufgaben im Rahmen der Aufsichtsfunktion ist die periodische Beurteilung der Lehrkräfte durch den Schulrat. Sie gehört zu den fachlichen Angelegenheiten, doch wird die Gesamtbeurteilung unter den gemeinsamen Aufgaben genannt, so daß das rechtliche Mitglied auf außerdienstliche und nicht unterrichtsspezifische Bereiche der Beurteilung Einfluß nehmen kann. „Der Landrat oder der Oberbürgermeister kann als Mitglied des Schulamts die dienstliche Beur-

teilung in außerschulischer Hinsicht ergänzen“ (Nr. 6 der Beurteilungsrichtlinien, KMBL 1972, S. 570).

Eine solche Bestimmung bedeutet zum einen die Dokumentation der staatlichen Schulaufsicht, die zugleich auch eine zu starke Unabhängigkeit der Schulverwaltung von der sonstigen Verwaltung verhindern will. Ein politisches Moment kommt durch die Tatsache hinzu, daß es sich bei den rechtlichen Mitgliedern um Wahlbeamte handelt, die bestimmte parteipolitische Einstellungen mitbringen.

Bei einer solchen Bestimmung scheinen weder die Möglichkeiten des Mißbrauchs noch die grundsätzliche Frage, ob denn „außerschulische“ Aspekte überhaupt zu einer dienstlichen Beurteilung gehören, beachtet. In der Praxis sind solche Fälle angesichts der Aufgabenfülle von Landräten und Oberbürgermeistern – erfreulicherweise – überaus selten.

### 3.1.1.1. Die dienstliche Beurteilung

Die dienstliche Beurteilung soll gemäß den „Richtlinien für die dienstliche Beurteilung der Lehrer an Volksschulen“ (KMBL 1972, S. 568 bis 576) folgende Funktionen erfüllen:

- a) Förderung des Schulwesens;
  - b) Gelegenheit zur Anerkennung der Leistungen der Lehrer und zur Bestätigung ihres erfolgreichen beruflichen Wirkens durch den Schulrat;
  - c) Grundlage für die Auswahl geeigneter Lehrer für besondere Aufgaben (z. B. Ausbildungslehrer, Fachberater, Schulleiter, Seminarleiter, Schulrat);
  - d) Erkenntnis und Beseitigung von Unzulänglichkeiten und Mißständen.
- Die verschiedenen Funktionen spiegeln den allgemeinen „positiven“ Tenor der Richtlinien wieder, in denen der Kontrollaspekt nicht explizit formuliert wird.

Die Richtlinien basieren auf der im November 1970 neu erschienenen Laufbahnverordnung (LbV), die für *alle* Beamten gültig ist.

Kritische Urteile gegenüber der dienstlichen Beurteilung sind zum Teil Ausdruck einer globaleren Kritik an der klassisch-bürokratischen Organisationsstruktur unseres Schulsystems, die eben gerade in dem Beurteilungswesen und den damit verbundenen Kontrollformen erkennbar wird (Furstenau 1969). Andere Kritiken dagegen sehen die Visitation nicht in diesem großen Zusammenhang.

Im folgenden sollen einige der Hauptvorwürfe kurz erörtert werden: Einer der Kritikpunkte ist die *geringe Transparenz der Entscheidungen wie des Ergebnisses* (vgl. Ellwein 1960, S. 201; Lange-Garritsen 1971, S. 68). Von den bayerischen Richtlinien her versucht man diesem Vorwurf folgendermaßen zu begegnen:

- a) Jeder Schulbesuch muß mit einer Aussprache schließen (Nr. 26, Abs. (3)).

„Dieses Gespräch ist von besonderer Bedeutung, weil es dem Lehrer die Möglichkeit gibt, seine Arbeit zu begründen und sein Verhalten zu interpretieren; weil es für den Schulrat Anlaß sein kann, sein Urteil zu korrigieren oder zu festigen; weil es in der Begegnung zwischen Lehrer und Schulrat eine Situation schafft, die über den unmittelbaren Anlaß hinaus förderlich sein und zum gegenseitigen Vertrauensverhältnis beitragen kann“ (ebd.).

- b) Vor Überprüfung durch die nächsthöhere Dienstbehörde (die Regierung) ist die Beurteilung dem Beamten zu eröffnen, eventuelle Einwendungen des Beurteilten sind mit vorzulegen (Nr. 30 Abs. (1)).

Der Regierung werden die Beurteilungen vorgelegt, weil sie (nach Nr. 2 Abs. (4)) der Richtlinien für einen einheitlichen Bewertungsmaßstab der Schulräte zu sorgen hat.\*)

- c) Die abgeschlossene Beurteilung geht in Abdruck an den Lehrer und wird Teil des Personalakts, der jederzeit eingesehen werden kann (Art. 100 Bayerisches Beamtenengesetz).

Die Transparenz des Vorgangs ist damit weitgehend gegeben. Nicht abgesichert ist allerdings, ob dem Lehrer auch der Zusammenhang zwischen gezeigter Leistung und dem Beurteilungsergebnis deutlich und vor allem einsichtig wird. Wir meinen, daß – wenn überhaupt Visitation – die Qualität der dienstlichen Beurteilung sehr stark davon bestimmt wird, wie es dem Aufsichtsbeamten gelingt, sein Urteil fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und fachpsychologisch argumentierend abzusichern.

In diesen Zusammenhang gehört ein weiterer Kritikpunkt, der feststellt, daß die *dienstlichen Beurteilungen zu stark vom subjektiven Urteil des einzelnen Schulrats abhängen* (Lange-Garritsen 1971, S. 66 f.; Spiegel Nr. 25 v. 12. 6. 1972 „Nur a Dreier“).

Eine Reihe von Argumenten bestätigen diese Kritik:

- a) Der Schulrat kommt allein und muß das Urteil ohne Absprache oder Befragung anderer Beurteiler fällen.
- b) „Ein Besuch von angemessener Länge“ – meist drei Unterrichtsstunden – findet nur alle vier Jahre statt (Nr. 26 Abs. (1)). Die Basis für eine Urteilsfindung ist damit überaus schmal.

---

\* Dies erfolgt unter anderem durch eine Statistik, die an alle Schulräte versandt wird und aus der hervorgeht, wie die Beurteilungen der einzelnen Aufsichtsbeamten in einem gewissen Zeitraum ausfielen. Dies geschah – zum Zeitpunkt der Befragung – noch ohne Namensnennung, so daß nur der Betroffene selbst wußte, ob er „zu hart“ oder „zu weich“ beurteilte. Neuerdings werden die Schulämter genannt.

- c) Bei durchschnittlich 150–200 Lehrern, die ein Schulrat betreut (Lehramtsanwärter und Lehrkräfte über 50 Jahren werden allerdings nicht beurteilt), ist die Möglichkeit, sich ein umfassendes und vielseitig abgesichertes Urteil zu verschaffen (gefordert in Nr. 2 Abs. (2)), gering. Die in Nr. 25 a) und Nr. 27 vorgesehenen Kurzbesuche finden oftmals nur dann statt, wenn Unzulänglichkeiten bekannt wurden. Gründe hierfür liegen vor allem in der Arbeitsbelastung der Schulaufsichtsbeamten.

Eine so punktuelle und im wesentlichen auf die Unterrichtsführung beschränkte Beobachtung kann nur schwer die Forderungen nach einer objektiven, durch Subjektivität wenig oder nicht verfälschten Beurteilung erfüllen. Hinzu kommt ein weiteres Negativum: Über die für die Beförderung zu Schulleiter, Seminarleiter oder Schulrat notwendigen Fähigkeiten wie Führungsqualitäten, Organisationstalent, theoretische Kenntnisse, Redegewandtheit, Verhandlungsgeschick usw. kann der Schulrat keine oder nur sehr vage Urteile abgeben.

Besser kennt der Schulrat im Grunde nur die „Spitzen“ und die „Sorgenkinder“, die große Gruppe bleibt weitgehend unbekannt. Angesichts dieser Realität wirken die Forderungen der Richtlinien als Wunschvorstellungen und Verbrämung eines fragwürdigen Vorgehens, wenn man die Objektivität des Beurteilenden verlangt und fordert, daß die Beurteilung nicht durch Sympathie oder Antipathie verfälscht werden dürfe und ein möglichst umfassendes Bild von Fähigkeiten, Leistungen und Eignungen des Lehrers geben müsse.

Im Gegensatz zu den bisher angeführten „Detailkritiken“ geht Fürstenau (1969) von der Funktion der dienstlichen Beurteilung im System Schule aus. Er sieht in der Visitation eine Kontrollform, die typisch ist für eine klassisch-bürokratische Organisationsstruktur, weil die Kontrolle der untersten Ebene (also der Lehrer) in die Kompetenz des unmittelbaren Dienstvorgesetzten fällt. Dieser von ihm kritisierten Form stellt er als Alternative eine horizontale, kollegiale Form der Kontrolle gegenüber, bei der die hierarchischen Beziehungen durch egalitäre ersetzt werden; dabei spielt die erworbene professionelle Qualifikation der Lehrer eine wichtige Rolle.

Ohne hier auf beide Formen näher einzugehen (vgl. 3.3), sollen im folgenden die „Hindernisse“ genannt werden, die der Einführung einer solchen neuen, stärker an einem „Human-relations-Modell“ orientierten Kontrollform entgegenstehen, d. h. erst die Modifizierung all dieser Bedingungen ermöglicht eine Änderung der Aufsichtsform.

- a) Der Lehrer unterliegt als Beamter den für diese Gruppe geltenden Gesetzen.

So kann nach den Bestimmungen der Laufbahnverordnung (LbV) der das gesamte Laufbahnrecht bestimmende Leistungsgrundsatz nur auf der Grundlage von Beurteilungen verwirklicht werden (Raumer/Bach-

mann Komm. zu LbV § 48 3. und BayBG Art. 12, Abs. 2). In der LbV wird der Beurteilungspflicht des Dienstherrn das subjektive, öffentliche Recht des Beamten auf dienstliche Beurteilung gegenübergestellt.

Eine Möglichkeit zur Einführung horizontaler Kontrollformen wäre nur dann vorhanden, wenn der Lehrer aus dem Laufbahnrecht herausgenommen würde oder einen Sonderstatus erhielte, wie dies bei den Hochschullehrern der Fall ist.

In diese Richtung gingen die Bemühungen der GEW (Frister 1969, S. 81).

KM und Lehrerverbände wollten gemeinsam zumindest eine teilweise Ausnahmeregelung (Reduzierung der Notenstufen, eigene Beurteilungsmerkmale, Beschränkung auf 3 Schwerpunkte) erreichen, scheiterten aber am Widerstand des Landespersonalausschusses, der „die einheitliche Durchführung beamtenrechtlicher Vorschriften“ (Art. 105 BayBG) überwacht (Bayr. Schule v. 3. 12. 71, S. 3).

b) Ein stärker berufsbezogener Hinderungsgrund liegt in der sich erst allmählich vollziehenden Professionalisierung des Volksschullehrers. Trotz einer akademischen Lehrerbildung (in Bayern seit 1958) und einer in den letzten Jahren auf breiterer Basis angelaufenen Lehrerfortbildung hängt die professionelle Qualifikation vieler Lehrer noch immer weitgehend von Ausmaß und Niveau ihrer autodidaktischen Studien ab. Auf diesen Bedingungen aber kann horizontale Kontrolle nur schwer aufbauen, weil eben teilweise erschreckend große Leistungsunterschiede z. B. zwischen den Kollegen eines Schulhauses bestehen. Gegenseitige Kontrolle würde aber ein relativ hohes Maß an Kompetenz bei allen Betroffenen erfordern. Sie ist nur möglich, wenn Inhalte zuständiger Berufs- und Fachwissenschaften erfaßt, wenn geltende Werte und Standards von allen Angehörigen der Berufsgruppe internalisiert sind.

c) Einführung horizontaler Kontrollformen würde auch mit dem derzeit bestehenden beruflichen Selbstverständnis in Konflikt geraten: Die Angst oder Scheu, Kollegen oder Fremde als Beobachter im Unterricht zu haben, ist recht weit verbreitet.

Diese Einstellungen mögen in mittelbarer oder unmittelbarer Beziehung zum derzeit geltenden Visitationssystem stehen (vgl. Spiegel Nr. 25 v. 12. 6. 72, „Nur a Dreier“), daneben spielen hier aber noch andere Aspekte eine Rolle: So ist das Unterrichten selbst als eine Aktivität, die hohes persönliches Engagement, eine starke Extravertiertheit des Lehrenden, die Bereitschaft zur Mitteilung eigener Erfahrungen verlangt, ein möglicher Grund; hinzu kommen verschiedene berufsspezifische Sozialisationsprozesse, die Statusunsicherheit des Lehrers, stark individualistisch geprägte Normvorstellungen, um nur einige der weiteren möglichen Ursachen zu nennen.

Insgesamt lassen die Ausführungen eines klar erkennen: Will man Beamtenstatus und die gegenwärtige Grundstruktur unseres Schul-

systems unverändert lassen, bietet sich nur ein kleiner Spielraum für Alternativen. Erst eine Änderung dieser globalen und umfassenderen Gegebenheiten ermöglicht auch eine neue Form der Kontrolle. Dann aber ist abzuwägen, ob man mit ihr nicht möglicherweise Nachteile in anderen Bereichen „einhandelt“, die ihre Vorteile gegenüber der noch gültigen Form aufwiegen.

### 3.1.1.2. Die Zweite Lehramtsprüfung

Eine weitere wichtige Kontrollfunktion liegt in der Teilnahme der Schulräte als Prüfer beim schulpraktischen, mündlichen und schriftlichen Teil der Zweiten Lehramtsprüfung (LAPr) (nach Prüfungsordnung VPO II v. 4. 10. 1972, § 11, Abs. (3) Buchst. c) d), Abs. (5) Buchst. a) b)).

Beim *schulpraktischen Teil*, der ja der dienstlichen Beurteilung ähnlich ist, besteht die Kommission aus dem Prüfungsvorsitzenden, der entweder Schulrat eines anderen Bezirks oder Aufsichtsbeamter an der Bezirksregierung ist, aus dem zuständigen Schulrat sowie dem Seminarleiter des Prüflings. Hier ist ein höheres Maß an Objektivität als bei der dienstlichen Beurteilung gegeben, weil es drei Beurteiler sind, von denen zwei den Kandidaten nur wenig kennen, während er dem zuständigen Seminarleiter durch die jährlichen ca. drei bis fünf Unterrichtsbesuche, die schriftlichen Arbeiten sowie vom wöchentlichen Seminartag her gut bekannt ist.

Alle drei Mitglieder haben gleiches Recht bei der Notengebung (§ 13 (7)). Der Prüfling kann in einem 30minütigen Gespräch „Einzelheiten seiner Unterrichtserteilung erläutern“ (§ 13 (6)), das Prüfungsergebnis wird ihm nach Beratung der Kommission mitgeteilt.

Bei den *Klausuren* werden für ganz Bayern einheitliche Themen gestellt, die in loser Verbindung mit dem Jahresthema des Seminars stehen.

Jede Arbeit wird von zwei Korrektoren – voneinander unabhängig – beurteilt; deren Urteile werden in schriftlichen Gutachten fixiert.

Soweit bekannt, korrigieren Schulräte jedoch hier nur in Sonderfällen, zumeist kommen die Korrektoren aus der Gruppe der Seminarleiter.

Bei den *mündlichen Prüfungen* setzt sich die Kommission zumeist aus einem Schulrat und zwei weiteren geeigneten Personen zusammen, meist Seminarleitern. Inhalte der Prüfung sind Einzelfälle aus dem erzieherischen Bereich sowie Fragen aus der Fachdidaktik. Jede Frage soll ca. 15 Minuten behandelt werden.

### 3.1.1.3. Die weiteren Aufsichts- und Kontrollfunktionen

Neben der bereits genannten Beurteilung gehören nach Art. 40 der VBSCHAG zu den vorwiegend fachlichen Angelegenheiten „die Förde-

rung, Leitung und Überwachung des Unterrichts- und Erziehungswerks im Schulamtsbezirk." Diese zunächst sehr globale Aussage wird mit Inhalt gefüllt, wenn der Vollzug der Lehrpläne gefordert wird, wenn es um Genehmigung von Stundenplänen, um Klassenbesetzung und Stundenausgleich geht, wenn die Maßnahmen zur ununterbrochenen Durchführung des Schulunterrichts als Aufgabe des Schulrats genannt sind. Der folgende Katalog zeigt die Vielfalt der sich aus Dienstaufsicht und fachlichem Weisungsrecht ergebenden Aufgaben:

Der Schulrat erstellt Gutachten (u. a. nach § 18, Abs. (2) der Allg. Dienstordnung) in folgenden Fällen:

bei Versetzung von Lehrern innerhalb des eigenen oder in andere Schulaufsichtsbezirke,

bei Bewerbungen von Lehrern auf Rektoren-, Seminarleiter- und Schulratsstellen,

bei der Auswahl von Ausbildungslehrern und Fachberatern.

Die Schulräte wirken mit bei der Auswahl geeigneter Mentoren für die zweite Phase,

sie wählen Lehrkräfte aus, die zu amtlichen Fortbildungsveranstaltungen geschickt werden (falls die spontanen Meldungen nicht ausreichen).

Weitere Aufgaben sind:

Die Einführung der Dienstanfänger (Überreichung der Urkunden, Vereidigung, Belehrung über Rechte und Pflichten),

die Versetzung in den Ruhestand,

Entlassung von Lehrkräften – aus welchen Gründen auch immer, Gratulation und Übergabe von Urkunden bei Jubiläen, Ernennungen und Beförderungen,

die Einleitung von Disziplinarverfahren (Bayer. Disziplinarordnung in GVBl 1970, S. 73).

Bei einer Reihe der hier angesprochenen Aufgaben ist er nur „ausführendes Organ“ für Entscheidungen, die von den vorgesetzten Dienstbehörden, zumeist der Regierung, getroffen wurden.

Es fällt auf, daß der Schulrat auch Tätigkeiten überwacht, die der Schulleiter durchaus erledigen könnte, wie die Meldung von Unterrichtsgängen oder die Genehmigung von Stundenplänen.

Erklärt wird diese „aufgeklärt absolutistische Ordnung“ (Ellwein 1960, S. 211) einmal durch die Orientierung der Schule an bürokratischen Strukturen, zum anderen durch das Streben nach größtmöglicher Einheitlichkeit.

Die Praxis sieht allerdings hier bei entsprechender Führung durch den Schulrat so aus, daß Klassenbildung und Stundenplan, Klassenverteilung innerhalb des Kollegiums, Stundenausgleich und Mitführung von Klassen weitgehend von den Schulleitern so erledigt werden, daß sich der Schulrat auf die fragwürdigen und problematischen Fälle, auf die Koordinierung divergierender Interessen und die Abstimmung von Problemen zwischen verschiedenen Schulen beschränken kann. Beispiele hierfür sind der Stundenausgleich zwischen Grund- und Haupt-

schulen, die Übernahme von „Problemklassen“, Doppelführung oder Abgabe von Stunden an Fachlehrer. Dies steht in Einklang mit den Vorstellungen der Dienstordnung. Dort heißt es im Kommentar zur Frage des Dienstwegs:

„Mit zunehmender Delegation von Entscheidungsbefugnissen wird der Dienstweg ... immer mehr an Bedeutung verlieren oder ... wesentlich verkürzt werden ... Die sog. „Querinformation“ wird also an Bedeutung gewinnen, während sich die Information des Vorgesetzten auf die zur Wahrnehmung seiner Führungsaufgaben notwendigen Daten beschränken wird“ (Wiedemann 1973, S. 49).

### 3.1.2. Beratungsfunktion – Fort- und Weiterbildung der Lehrer

Wir haben beide Punkte zusammengefaßt, weil wir zum einen in ihnen die zentralen Aufgaben eines pädagogisch orientierten Schulrats sehen, zum andern, weil sie sich in ihrer Struktur ähnlich sind.

Während die Aufsichts- und Kontrollfunktion auf einer Reihe mehr oder weniger eng gefaßter gesetzlicher Aussagen basiert, sind Beratung und Fort- und Weiterbildung weitaus weniger deutlich gesetzlich verankert. So wird zwar in den Richtlinien zur dienstlichen Beurteilung darauf hingewiesen, daß das Wirken der Schulräte auch als Beurteilende in erster Linie der Hilfe, Beratung und Förderung diene. Aufsicht und Kontrolle könnten bei einem Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schulrat zurücktreten (Nr. 2 Abs. (3)).

Es ist auch von Kurzbesuchen die Rede, die „nach pflichtgemäßem Ermessen des Schulrats“ durchgeführt werden können; anzunehmen, sie seien als echte Beratungsbesuche zu verstehen, scheint uns fragwürdig, explizit finden sich dazu auch keine Aussagen.

Solche Beratungsfunktionen werden als Pflicht nur dem Schulleiter aufgetragen (VBSCHAG Nr. 26 (2) (3)). Allerdings werden – nach unseren Erfahrungen – diese Aufgaben in der Praxis kaum wahrgenommen; es besteht sowohl von Schulleiter- wie Lehrerseite eher eine skeptische Haltung.

Neben den oben bereits genannten Aussagen über die Beratungsfunktion der dienstlichen Beurteilung finden sich in der VBSCHAG nur sehr allgemeine Formulierungen, so wenn von der Schulaufsicht gefordert wird, daß sie „unablassig mit Rat und sachlichem Ernst die innere Bereitschaft und die freudige Mitarbeit aller an der Volksschule Beteiligten zu wecken sucht“ (VBSCHAG Nr. 33). Ähnlich ist es auch mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit eines engen und vertrauensvollen Verhältnisses zwischen Lehrer und Schulrat: Auch hier bleibt man eher allgemein und damit nahezu unverbindlich.

Im Bayerischen Beamtengesetz wird in Art. 64 vom Beamten verlangt, daß er „seine Vorgesetzten zu beraten und zu unterstützen“ habe, bei der Fürsorgepflicht des Dienstherrn (Art. 86) wird nur fest-

gestellt, daß sie „als Generalnorm dort Platz (greift), wo ausdrückliche Einzelvorschriften fehlen“ (Komm. BayBG, S. 209). Dies gilt somit auch für die Beratungsfunktion.

Etwas „zwingender“ wirken die Ausführungen zur Fortbildung. Im Kommentar zum Art. 64 BayBG wird darauf verwiesen, daß sich „aus der Pflicht zur vollen Hingabe an den Beruf“ auch die Pflicht zur Fortbildung ergibt. In § 55 der Laufbahnverordnung ist dies noch klarer formuliert. Nach § 55 LbV sowie nach Art. 86 BayBG (vgl. Komm. BayBG, S. 209) ist der Dienstherr verpflichtet, für die Fortbildung der Beamten zu sorgen. „Auswirkungen“ im pädagogischen Bereich sehen wir in der Errichtung von Fortbildungseinrichtungen, in einer ausge dehnteren und intensiveren Fortbildungsplanung durch die Schulabteilungen der Bezirksregierungen sowie in einer Zunahme von Lehrgängen und Arbeitsgemeinschaften bei allen Zielgruppen (Schulräte, Seminarleiter, Lehrer) und auf allen Ebenen (Schulaufsichtsbezirke, Regierungsbezirke, Land).

Daß damit aber erst ein bescheidener Anfang geschaffen ist, wird deutlich, wenn man zum einen die möglichen Teilnehmerzahlen von Lehrgängen mit der Gesamtlehrerschaft vergleicht und wenn man zum andern die Vielzahl neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse sieht, die für den Lehrer und seine Fortbildung relevant sind, seien es fachwissenschaftliche, fachdidaktische, psychologische oder spezifisch pädagogische Inhalte.

Die Fortbildung der Zukunft bedarf in noch stärkerem Maße der langfristigen, gezielten Planung, einer Ausweitung des Ausbildungspersonals sowie einer dazu notwendigen stärkeren Institutionalisierung.

Zusammenfassend stellen wir fest, daß Aufsichts- und Kontrollfunktionen von der Gesetzgebung her weitaus stärker betont werden und damit ein noch immer erhebliches Übergewicht gegenüber Beratung-, Fort- und Weiterbildung besitzen. Auch hier wird das klassische Modell der hierarchischen Organisationsstruktur spürbar.

### *3.1.3. Aufsicht und Beratung als Belastfaktoren für den Schulrat*

Haben wir bisher die durch die verschiedenen Tätigkeiten und Anforderungen repräsentierten Rollenerwartungen darzustellen versucht, so werden im folgenden die Urteile der „Betroffenen“ gezeigt, die Aussagen über die Perzeption der Erwartungen durch die Rollenträger ermöglichen. Dabei geht es fast ausschließlich um die Frage der empfundenen Belastungen.

#### *3.1.3.1. Die durch Aufsicht und Beratung erfahrene Belastung*

Die Frage nach der Zahl der zu betreuenden Lehrer ergab einen Mittelwert von 173 Lehrern pro Schulrat, wobei die Streuung relativ breit war.

Bei der Frage nach der Zahl der Lehramtsprüfungen (schulpraktischer Teil) wurde, um Verzerrungen zu vermeiden, um Angabe der in den beiden letzten Jahren abgenommenen Examina gebeten. Hier ergab sich ein Schnitt von 20–25 Prüfungen pro Jahr. Dieser zunächst nicht allzuhoch erscheinenden Zahl ist allerdings folgendes hinzuzufügen: Die Prüfungen sind auf einen bestimmten Zeitraum begrenzt. Zieht man Ferien sowie schulfreie Tage ab, so bleiben ca. 50 Tage, auf die sich die Prüfungstermine zusammendrängen.

Die Dauer einer schulpraktischen Prüfung ist mit 6–7 Stunden anzusetzen, hinzu kommen dann vor allem für die Prüfungsvorsitzenden teilweise lange und beschwerliche Anfahrtswege (Winterwetter, kleine, abgelegene Orte).

In der Regel können die Prüfer an solchen Tagen nicht im Amt erscheinen, so daß sich die laufenden Arbeiten aufstauen.

Zur Aufarbeitung sind dann oftmals Überstunden im Amt oder zu Hause nötig. Es wird also bereits hier erkennbar, daß die Prüfungsarbeit auch hohe physische Belastungen mit sich bringt.

Wie aber beurteilen die Schulleiter selbst die Belastungen? Hier die Antworten auf die von uns gestellte offene Frage:

*Tabelle 7: Die durch einzelne Tätigkeiten erfahrene Belastung*

Wenn Sie die Fülle Ihrer Arbeitsaufgaben durchgehen, welche fordert von Ihnen die meiste physische und psychische Kraft? Stellen Sie selbst eine Belasthierarchie her! Die Zahl der Nennungen ist beliebig.

| Belastung:                                  | 1. Platz | 2. | 3. | 4. | 5. | 6.–10. | Gesamt |
|---------------------------------------------|----------|----|----|----|----|--------|--------|
| 1. Schulbesuche/<br>Beurteilungen           | 34       | 25 | 8  | 5  | 5  | 4      | 81     |
| 2. Verwaltungsaufgaben                      | 13       | 10 | 14 | 14 | 6  | 10     | 67     |
| 3. Lehramtsprüfungen                        | 25       | 7  | 11 | 4  | 2  | 5      | 54     |
| 4. Neuorganisation<br>d. Volksschule        | 6        | 15 | 9  | 1  | 4  | 3      | 38     |
| 5. Fort- u. Weiterbildung<br>der Lehrer     | 2        | 9  | 4  | 9  | 3  | 7      | 34     |
| 6. Betreuung u.<br>Beratung                 | 2        | 6  | 7  | 6  | 1  | 4      | 26     |
| 7. Klassenbildung/<br>Stellenbesetzung      | 4        | 6  | 6  | 2  | 3  | 5      | 26     |
| 8. Öffentlichkeitsarbeit/<br>Repräsentation | 5        | –  | 5  | 3  | 2  | 6      | 21     |

Die weitere Reihenfolge – nach der Häufigkeit der Nennungen – lautet: *Personalangelegenheiten* (16); *Konferenzen mit Gemeinden* (15); *Konferenzen, Gespräche mit Eltern* (14); *Schulhausbau* (14); *Lehrerkonferenzen* (13); *eigene Fortbildung* (12); *Lehrermangel* (8); *Referententätigkeit* (8); *Sonderschulen* (8); *Schulpflichtgesetz/Vollzug* (6); *innere Schulreform* (6); *allgemeine Reformen* (5); *Zeitmangel, Überarbeitung* (5); *neue Lehrpläne* (5); *Arbeitsgemeinschaften* (4); *schulrechtliche Fragen* (4); *Gebietsreform* (4); *widersprüchliche Anordnungen* (3).

Hinzu kommen noch einige Einzelfragen.

Gewichtet man die Antworten nach dem Rangplatz, den sie einnehmen, (1. Platz multipliziert mit 5, 2. Platz mit 4, 3. Platz mit 3, 4. Platz mit 2, alle anderen unverändert), so ergibt sich folgendes Bild:

|                                    |            |
|------------------------------------|------------|
| 1. Schulbesuche                    | 313 Punkte |
| 2. Lehramtsprüfungen               | 201 Punkte |
| 3. Verwaltungsaufgaben             | 190 Punkte |
| 4. Neuorganisation der VS          | 126 Punkte |
| 5. Fort- und Weiterbildung         | 86 Punkte  |
| 6. Klassenbildung/Stellenbesetzung | 74 Punkte  |
| 7. Betreuung/Beratung              | 72 Punkte  |
| 8. Öffentlichkeitsarbeit           | 54 Punkte  |
| 9. Personalangelegenheiten         | 49 Punkte  |

Es zeigt sich bei beiden Skalen, daß Beurteilungen und Prüfungen als Spitzenbelastungen eingeschätzt werden. Bei den Lehramtsprüfungen fällt auf, daß sie insgesamt zwar weniger häufig als die Verwaltungsaufgaben genannt werden, dabei aber an erster Stelle nahezu doppelt so oft.

Von den 115 Befragten haben 59, das sind 51 %, Schulbesuche und Prüfungen an die *erste* Stelle gesetzt.

### 3.1.3.2. Aufsichtsfunktionen als Spitzenbelastungen – mögliche Ursachen

Aus beiden Tabellen ergab sich eindeutig, daß die Schulräte dienstliche Beurteilungen und schulpraktischen Teil der Lehramtsprüfungen als die am stärksten belastenden Aktivitäten ansehen.

Bei der Frage nach möglichen Ursache ziehen wir zum einen die Ergebnisse der standardisierten Belastsskala heran, die in enger Anlehnung an *Blaschke* (1971) entstanden ist, zum andern aber verwenden wir auch Erklärungen, die nicht auf empirisch gewonnenen Daten ba-

sieren. So wird es möglich, auch weniger vordergründige und sozial wünschbare Ursachen in die Überlegungen einzubeziehen.

Hier die möglichen Gründe:

1. Hohe physische Belastung, Arbeitsüberlastung

Hierin sehen die Befragten selbst die Hauptursache. Hier nochmals kurz die wesentlichen Fakten:

- a) Zeitliche Dauer von Lehramtsprüfungen 6-7 Stunden, von Schulbesuchen (mit Protokollerstellung, Nachbesprechung) ca. 4-5 Stunden;
- b) Zusammenballung der Lehramtsprüfung auf ca. 50 Tage;
- c) teilweise lange Anfahrtswege;
- d) Vernachlässigung sonstiger Aufgaben, die dann oft nur durch Überstunden aufgearbeitet werden können.

All diese Aspekte erklären die empfundene hohe Belastung. Dieser „Überlastungsfaktor“ ergab sich auch bei der Faktorisierung der standardisierten Belastsskala (vgl. Stegmann 1977, Pkt. 3.2.4.).

Bei einem Faktorenmodell mit fünf Faktoren nach Varimaxrotation (erklärte Varianz 60,1 v. H.) wurde der Faktor 1 als „Arbeitsbelastung“ interpretiert.

Hier die Statements, aus denen sich der Faktor zusammensetzt, mit ihrer Faktorladung und mit den Mittelwerten (vgl. Anh. A, S. 261 f.; Stegmann 1977, Pkt. 3.2.4.).

| Es belastet mich in meiner jetzigen Position                                                                                 | Ladung | Mittelwert |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------------|
| 8. Das Gefühl, oft mehr zu arbeiten, als der Gesundheit zuträglich ist.                                                      | 0,82   | 3,64       |
| 1. Das Gefühl, so viel Arbeit zu haben, daß sie an einem Tag nicht zu schaffen ist.                                          | 0,77   | 3,55       |
| 13. Das Gefühl, daß mein Privat- oder Familienleben unter der Arbeit leidet.                                                 | 0,75   | 3,34       |
| 14. Das Gefühl, daß unter der Menge der Arbeit, die ich zu tun habe, die Qualität der Ausführung leidet.                     | 0,57   | 3,03       |
| 18. Die Vorstellung, daß das KM die Aufgaben eines Schulamtsleiters und damit die Bedeutung des Schulrats falsch einschätzt. | 0,41   | 2,74       |

Im Vergleich mit den anderen Statements der Skala erhielten die hier genannten sehr hohe Mittelwerte, d. h. nach der Höhe der empfundenen Belastungen liegen die Statements des Faktors „Arbeitsbelastung“

unter den insgesamt 20 Statements (vgl. Anh. A, 21) an 1., 2., 4., 5., und 7. Stelle.

Allerdings muß dabei folgendes bedacht werden:

*Stegmann* hat neben diesem Faktor „Arbeitsbelastung“ als weitere Faktoren „Rollendruck“, „Verhältnis zu Vorgesetzten“, „Karrierebewußtsein“ und „Unsicherheit in den persönlichen Beziehungen“ herausgestellt (vgl. *Stegmann* 1976, Pkt. 3.2.4.).

Vergleicht man die Faktoren, so wird erkennbar, daß die „Arbeitsbelastung“ ein höheres Maß an sozialer Wünschbarkeit besitzt, und zwar deshalb, weil Überbelastung zugleich freiwillige oder unfreiwillige Übererfüllung der jeweiligen Leistungsanforderung impliziert. Dies aber ist in unserer Leistungsgesellschaft ein durchaus positives Wertmuster.

Dabei wird die Leistung im universellen Rahmen gesehen, d.h. das Ziel, für das sie instrumentale Funktion besitzt, hat eher peripheren Charakter. Soziale Wünschbarkeit und eine gewisse Verabsolutierung der instrumentalten Funktion von Leistung erklären auch, weshalb „Arbeitsbelastung“ als Argument standespolitischer Bemühungen von Verbänden eine so große Rolle spielt (vgl. *Gaebe* 1971, S. 101 ff.). Mit der Betonung allgemein anerkannter Normen und Werte versucht man so, Gruppeninteressen durchzusetzen. Das damit angestrebte Ziel – sei es Besoldung, Arbeitszeit, Klassengröße, Fragen der inneren Schulreform – ist dabei ohne großen Einfluß auf die Argumentation.

So wird verständlich, daß auf die Frage nach Belastungsmomenten die Schulräte die „Arbeitsbelastung“ weitaus häufiger und unbefangener nennen als z. B. „Rollendruck“ oder „Unsicherheit in den persönlichen Beziehungen“, weil letztere eben ein sehr viel geringeres Maß sozialer Wünschbarkeit besitzen und somit auch mit dem idealen Selbstbild des Schulrats in Konflikt geraten.

## 2. Hohes fachliches Anspruchsniveau

Bei Vergleich der verschiedenen Tätigkeitsbereiche des Schulrats sind die rechtlichen Angelegenheiten gekennzeichnet durch eine gewisse Uniformität der Problematik sowie durch ein gewisses Maß an Stereotypie der Arbeitsabläufe. Zur Bewältigung wird ein sachbezogenes Fachwissen, das hier in der präzisen Kenntnis der Gesetzes- und Verwaltungsvorschriften liegt, benötigt (s. a. *Litwak* 1961, S. 177).

Im Gegensatz dazu stehen die bei Visitation und Lehramtsprüfung gestellten Erwartungen und Anforderungen. Hier geht es um nicht-uniforme, in ihrem Ablauf nur schwer zu fixierende Tätigkeiten, wobei dies sowohl für den Unterricht wie für das zu erstellende Gutachten des Schulrats gilt.

Geht man davon aus, daß Professionalisierung neben anderen Faktoren auch die fachliche Kompetenz erfordert, die meist in einer langwierigen Ausbildung erworben wird (*Millerson* 1964, S. 4), so erfordert

die Aufsichtsfunktion – von den Anforderungen an den Prüfer her – ein sehr hohes Maß an Professionalisierung.

Das wird deutlich, wenn man die dort geforderten Qualifikationen stichpunktartig zusammenfaßt:

Der Prüfer muß die Sachstruktur, den Bildungsgehalt, die soziokulturellen und anthropogenen Faktoren der Klasse in ihrer Interdependenz erkennen, zugleich aber beurteilen, inwieweit Lernziele, Anforderungsniveau, methodische Aufbereitung mit Medieneinsatz und Unterrichtsorganisation den Bedingungsvariablen angemessen sind.

Dabei kann er nicht bei einer reinen Deskription stehenbleiben, sondern ist zu normativen Aussagen gezwungen, die er argumentativ absichern muß.

Und aus dem Geflecht dieser Variablen soll dann die Lehrerpersönlichkeit mit ihren jeweiligen Besonderheiten des Stils, mit Stärken und Schwächen, in ihrer Einmaligkeit erfaßt werden; da die Beurteilung des Lehrers Hauptaufgabe der Aufsicht ist, besitzt die Unterrichtsanalyse nur instrumentale Funktion im Hinblick auf das angestrebte Ziel.

Weitere Indikatoren für das geforderte hohe Maß an professioneller Qualifikation sind folgende Tatsachen:

Für nahezu alle sonstigen Beamtengruppen finden bei den periodischen Beurteilungen die sogenannten materiellen Beurteilungsrichtlinien des Finanzministeriums Anwendung. Darin wird detailliert dargestellt, was unter Befähigung, Eignung und Leistung zu verstehen ist (FM Bek. v. 12. 5. 71 Nr. P 1300-25/93-27197 über die Beurteilung der Beamten und Richter).

Zu diesen verpflichtenden Vorschriften kommen noch die als Vorschläge zu wertenden „Beschreibungshilfen für dienstliche Beurteilungen“, die zu definieren versuchen, was z. B. unter Arbeitserfolg, Quantität des Arbeitsergebnisses, Planungs- und Dispositionsvermögen zu verstehen ist und die dann zu jedem Punkt mögliche Formulierungen für die einzelnen Notenstufen vorschlagen (Bek. des Staatsministeriums des Innern v. 21. 10. 1971 Nr. P 2-1520-46/6 über die Beurteilungen der Beamten, Richter und Staatsanwälte im Geschäftsbereich des Bayer. Staatsministeriums des Innern Anlage D).

In der Bekanntmachung verweist das Ministerium auf die hohen Anforderungen an die „Beobachtungs- und Ausdrucksfähigkeit des Beurteilenden“ (Pkt. 5.).

Für die dienstliche Beurteilung der Volksschullehrer liegen bisher solche Hilfen nicht vor.

Dies mag einerseits als Quelle subjektiver und einseitiger Beurteilungen von Lehrern angesehen werden:

Auf der anderen Seite ist jedoch hier erkennbar, daß dem pädagogischen Bereich eine Sonderstellung eingeräumt wird, zugleich aber auch von den Beurteilern ein höheres Maß an professioneller Qualifikation gefordert ist.

Die hohe Forderung an die fachliche Kompetenz des Schulrats wird noch deutlicher, vergegenwärtigt man sich die Unschärfe der Zieldefinition in der Beurteilungssituation, die bedingt ist durch die nur auf normativer Ebene mögliche Festlegung, was unter einem „guten Lehrer“ zu verstehen ist (vgl. 5.2.). Zudem sollte man nicht übersehen, daß die bei Schulbesuch und Prüfung zu treffenden Entscheidungen für das berufliche Fortkommen des Kandidaten überaus bedeutsam sind. Daraus erklärt sich, daß die Urteilsfindung und -formulierung – gerade bei Problemfällen – für den Schulrat erhebliche Gewissenslast bedeuten kann. Dabei dürfte die Tatsache, daß das Urteil bei Einspruch des Beurteilten gegenüber der vorgesetzten Dienstbehörde vertreten werden muß, noch am wenigsten belastend sein.

Zusammenfassend stellen wir fest: Der hohe fachliche Anspruch, verbunden mit der Unsicherheit der Zieldefinition und dem Maß an Verantwortung, sind eine weitere Erklärung für die als hoch empfundene Belastung der Aufsichtsfunktion.

### 3. Die Aufsicht als direkte Kontrolle der Expertenfunktion

Die Darstellung der Schulaufsicht aus dem Blickwinkel des Lehrers oder der Schule (Combe 1971, Ellwein 1961; Lange-Garritsen 1972) vermittelt allzu leicht den Eindruck großer Machtfülle und weitreichender Entscheidungsspielräume der Behörden und damit ihrer Repräsentanten.

Tatsächlich ist schon gesetzlich der Handlungsspielraum des Schulaufsichtsbeamten eng begrenzt. Durch eine Vielzahl von Kontrollinstanzen und -mechanismen innerhalb des bürokratischen Systems werden Möglichkeiten des Machtmißbrauchs oder nicht systemkonformer Entscheidungen von vornherein ausgeschaltet. Die folgenden Beispiele können dies stichpunktartig verdeutlichen: Rechtliche Fragen werden gemeinsam mit Landrat oder Oberbürgermeister oder den jeweils zuständigen Sachbearbeitern geklärt und entschieden, politische Körperschaften sind in Entscheidungsprozesse über äußere Schulreform oder Schulhausbau einbezogen, Eltern sind Kontrollinstanz, wo es um Auswirkungen und Anwendung des Schulpflichtgesetzes u. ä. geht, Personalentscheidungen sind einem Personalrat gegenüber zu vertreten, die Regierung als vorgesetzte Dienstbehörde überwacht einen großen Teil der zu erledigenden Aufgaben.

Soweit es bei den Tätigkeiten vorwiegend um die Anwendung gesetzlich vorgegebener Normen auf konkrete Fälle geht, werden pädagogische Kompetenz und Argumentationsfähigkeit nur mittelbar erfaßt und kontrolliert.

Bei dienstlicher Beurteilung und Lehramtsprüfung ist dies anders: Neben Beratung sowie Fort- und Weiterbildung sind es *die Bereiche*, in denen das fachliche Wissen und Können der Schulräte einer unmittelbaren Kontrolle unterzogen ist.

Bei einer Beurteilung von Unterricht und Lehrerpersönlichkeit wird erkennbar, wie Fachsprache beherrscht wird, ob Problemsichtigkeit vorhanden, ob Interdependenz und Funktionalität unterrichtsrelevanter Teilaspekte erfaßt, ob facheigene Argumentationsweisen in logisch zwingender Form verwendet werden. Die Überprüfung erfolgt auf verschiedene Art und Weise und durch wechselnde Rollenpartner:

Die vorgesetzte Dienstbehörde kann kontrollieren, weil die Protokolle der zweiten Lehramtsprüfung dem Prüfungsvorsitzenden, die dienstlichen Beurteilungen dem zuständigen Beamten in der Schulabteilung (zumeist dem Abteilungsleiter) vorgelegt werden.

Da dienstliche Beurteilungen eröffnet werden, wird auch der betroffene Beamte zur Kontrollinstanz; bei der zweiten Lehramtsprüfung, bei der keine Eröffnung erfolgt, bedeutet die gemeinsame Erstellung des Gutachtens durch die Kommission für jedes der Mitglieder die Erfahrung horizontaler Kontrollformen (Fürstenau 1969). Gerade bei unterschiedlichen Beurteilungen erfordert der Versuch einer argumentativen Absicherung und Rechtfertigung der eigenen Notengebung ein hohes Maß an Fachkompetenz und Überzeugungsfähigkeit, mit dem man sich zugleich dem Urteil der beiden anderen Kommissionsmitglieder stellen muß.

Als weitere Kontrollmechanismen sollte man nicht unterschätzen, daß z. B. eklatante „Fehlleistungen“ von Schulräten bei dienstlichen Beurteilungen und Lehramtsprüfungen unter Lehrern informell rasch verbreitet werden (vgl. Spiegel, Nr. 25 v. 12. 6. 1972 „Nur a Dreier“). Man registriert auch, wenn bestimmte Aufsichtsbeamte nicht oder nur selten als Prüfungsvorsitzende eingesetzt werden.

Generell ist sicher richtig, daß das Fremdbild, das Lehrer von den Schulräten haben, vor allem durch das Verhalten des Vorgesetzten bei Prüfungen und Visitationen geprägt ist.

Inkompetenz in fachlicher Hinsicht wird auch von den Lehrern nicht entschuldigt; denn hier handelt es sich um Qualifikationen, die man bereits von einem Bewerber um eine Schulratsstelle erwartet. Fehlende Erfahrung kann hier nicht – wie bei der Verwaltungstätigkeit – als „Entschuldigung“ angeführt werden.

Daß diese Erwartungen („ein Schulrat muß pädagogisch kompetent sein“) sowohl bei Junglehrern wie bei den Schulräten selbst recht deutlich ausgeprägt sind, zeigen die Auswertung einer Befragung von Junglehrern und Studenten sowie die Ergebnisse zu den Ich-Werten der Schulrate (vgl. Stegmann 1977, Pkt. 3.3.5. und 3.2.1., zum verwendeten Instrument, vgl. Anh. A, S. 263 f.).

Zusammenfassend stellen wir fest, daß auch die Fremderwartungen an den Schulrat, die Kontrolle der fachlichen Kompetenz durch verschiedene Rollenpartner sowie die Erfahrung der damit verbundenen Sanktionen dazu beitragen, daß die Aufsichtsfunktion als Spitzenbelastung empfunden wird.

#### 4. Aufsicht und intrapersonale Rollenkonflikte

Eine weitere Ursache, die wir hier nur erwähnen, sind die mit der Aufsichtstätigkeit verbundenen intrapersonalen Rollenkonflikte. Sie werden in Kap. 3.3. ausführlich dargestellt. Auch sie sind mögliche Erklärung für die hoch empfundene Belastung der Aufsichtsfunktion.

#### *Vorbemerkungen zu den Aufgaben 3.1.4.–3.1.7.*

Geht man von einem sehr weiten Aufsichtsbegriff aus, so lassen sich dem auch viele der folgenden Tätigkeiten subsumieren. Wir behalten, auch um der besseren Übersicht willen, die im Fragebogen gewählte Form der Gliederung der Tätigkeitsbereiche bei (vgl. Anh. A, S. 249 f.). Zudem lassen die Bereiche klare Unterschiede erkennen: Während dienstliche Beurteilung und Prüfung ein recht hohes Maß professioneller Qualifikation erfordern, da hier ein hoher Grad beruflicher Ermessensfreiheit gegeben ist und ein expliziter Normenkodex eines regulierenden Berufsethos bestehen muß, handelt es sich bei den folgenden Bereichen eher um Ausfüllung eines durch Gesetze und Verordnungen weitaus mehr eingeeengten Handlungsspielraums, für den teilweise sehr klare und präzise Handlungsanweisungen vorliegen; Aufsicht stellt hier in vielen Fällen nur Anwendung vorgegebener Bestimmungen auf den Einzelfall dar.

Noch ein weiterer Unterschied besteht: Sah sich der Schulrat bei den bisher genannten Tätigkeiten fast ausschließlich mit den Rollenerwartungen von Pädagogen konfrontiert, so steht er bei den folgenden Aktivitäten den oftmals konfligierenden Erwartungen von Eltern, Behörden, Kommunen, Kirchen, der Presse und anderer Rollenpartner gegenüber.

#### *3.1.4. Vollzug des Schulpflichtgesetzes*

Die Aufgaben dieses Teilbereichs haben den einzelnen Schüler in seiner durch anthropogene und soziokulturelle Faktoren bedingten Einmaligkeit und Besonderheit zum Gegenstand. Für den Schulrat erscheint dabei der Schüler meist nur als „Fall“, dessen Details er aus Schriftstücken erfährt.

Informationsbasis sind hier (nicht standardisierte) Wortgutachten, Testergebnisse, Schülerbogen und Zeugnisse, Protokolle und Berichte, die von Volks- und Sonderschullehrern, Schuljugendberatern und Psychologen, Ärzten und Sozialarbeitern erstellt wurden.

Die Hauptaufgabe des Schulrats besteht in der Überprüfung und Kontrolle der zumeist von den Lehrern erstellten Berichte und in der endgültigen Entscheidungsfindung. Dabei wird hier die Tendenz erkennbar, daß die Erstellung der Gutachten und der Tests sowie die darauf aufbauende Argumentation mehr pädagogisch-psychologische Kompetenz und damit professionelle Qualifikation erfordern als die Über-

prüfung, ob dabei alle rechtlichen Maximen beachtet wurden. Um die Legitimität des gesamten Handelns zu garantieren, muß der Schularat auch die Schlüssigkeit und Unangreifbarkeit der vorwiegend pädagogischen Argumentation kontrollieren, doch meinen wir, daß hier insgesamt eher Kompetenzen und Qualifikationen in Verwaltungsfragen bedeutsam sind, während die pädagogisch-psychologische Sachkenntnis nur in einzelnen Fällen vorrangig ist. Gerade bei den hier angesprochenen Entscheidungen wird die enge Verquickung von juristischen Rahmenbedingungen und pädagogischem Handlungsspielraum spürbar (wobei die Einsicht in die Notwendigkeit das Bedauern über begrenzte pädagogische Entscheidungsmöglichkeiten nicht ausschließt). Es kann auch als ein Indikator für die bürokratische Struktur des Volksschulsystems angesehen werden, daß die Kontrolle der „pädagogisch orientierten“ Entscheidungen durch die jeweils nachsthöhere Dienstbehörde nicht in erster Linie unter dem Aspekt eventuell höherer pädagogischer Kompetenz dieser Instanz stattfindet, sondern daß hier die Einhaltung der bestehenden Rechtsnormen überprüft wird.

Das kann sicher durch Argumente und Hinweise wie „staatliche Schulaufsicht“, „Objektivität und Gerechtigkeit von Entscheidungen“, „Beachtung einheitlicher Grundsätze in der Arbeit der Lehrer“ (VBSCHAG Nr. 33), „Sicherung rechtsstaatlicher Prinzipien“ usw. gerechtfertigt werden. Dennoch ist es oftmals problematisch, daß pädagogische Entscheidungen durch bürokratisch-juristische Normen bereits determiniert scheinen. *Rumpf* formuliert sehr scharf: „Was möglich ist und was wirklich ist im Raum der Schule, wird von der Administration vorgeschrieben und festgestellt. Dem hat sich die pädagogische Überlegung zu fügen“ (*Rumpf* 1966, S. 87).

Auch wenn wir der Aussage so pauschal nicht zustimmen, so ist damit eine Tendenz angesprochen, die überall dort erkennbar ist, wo professionelle und bürokratische Normvorstellungen aufeinandertreffen (vgl. 3.3.1.).

Bei den hier angesprochenen Entscheidungen, die den einzelnen Schüler und seine Schullaufbahn betreffen, kommen folgende Gesetze und Verordnungen zur Anwendung, die allerdings *teilweise reduziert sind oder nur noch in Teilen Gültigkeit haben*:

neben dem Schulgesetz v. 15. 4. 69 (SCHPG) das Sonderschulgesetz v. 25. 6. 65 (SoSCHG), die Volksschulordnung v. 24. 7. 59 (VSO), die im Nov. 1974 durch die „Ergänzenden Bestimmungen zur Allgemeinen Schulordnung für die Volksschulen“ (EBASCHOVO) in weiten Teilen abgelöst wurde, das Volksschulgesetz v. 17. 11. 1966 (VoSCHG) sowie die jeweils dazu vorhandenen Ausführungsbestimmungen, ergänzenden Vorschriften wie die „Ausführungsverordnungen zum Schulpflichtgesetz“ v. 25. 4. 1962 (AVSCHPfliG) oder die „Durchführungsverordnung über die Errichtung und den Betrieb von Sonderschulen“ (DVSsoSCHG) v. 14. 12. 1966 sowie viele andere speziellere Verordnungen.

Aus all diesen Bestimmungen ergibt sich eine Fülle von Einzelaufgaben, die hier nur stichwortartig – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – aufgezählt werden können (Zeitpunkt 1972):

In den Rahmen des Schulpflichtgesetzes fallen Entscheidungen über die Befreiung von der Schulpflicht wegen Bildungsunfähigkeit, wegen Schwangerschaft oder Heirat (SchPG Art. 6), das Überspringen von Schülerjahrgängen durch besonders begabte Volksschulpflichtige (Art. 10), die Überweisung in die verschiedenen Arten von Sonderschulen, die Rückführung von Sonderschülern in die Volksschule (Art. 15), die Mitwirkung bei der „Durchführung des Schulzwangs“ (Art. 18).

Im Hinblick auf die Sonderschulen sind die Aufgaben der staatlichen Schulämter auf „die Entscheidungen in Schülerangelegenheiten“ beschränkt, während die Ausübung der Schulaufsicht den Regierungen zukommt (6. DVSoSCHG v. 8. 12. 1970). Allerdings ist eine Delegation an die Schulämter möglich.

Der Verbleib der Verantwortung und der Entscheidung bei Schülerfragen zeigt, daß auch hier dem Schulrat der Ausgleich eventuell divergierender Interessen aufgetragen ist.

So sind gerade bei Sonderschuleinweisungen Interessen von abgebendem Volksschullehrer, aufnehmender Sonderschule und betroffenen Eltern häufig recht gegensätzlich: Neben der Absicherung der rechtlichen Seite obliegt ihm hier auch die Abwägung der verschiedenen Argumente, die dann erst zur endgültigen Entscheidung führen.

Die Rückführung von Sonderschülern in die Volksschule beschränkt sich weitgehend auf lern- und sprachbehinderte sowie auf erziehungsschwierige Kinder, da ja alle anderen Behinderungen (geistig Behinderte, Blinde, Taubstumme) eine Teilnahme am Unterricht der Normal- schule auf Dauer unmöglich machen.

Angesichts der zunehmenden Förderung und Beachtung, deren sich auch berufsvorbereitende Maßnahmen in den Sonderschulen erfreuen, ist die Entscheidung über eventuelle Rückführungen recht schwierig geworden.

Durch das VoSCHG und die dazu erlassenen Ausführungsverordnungen werden vom Schulrat Entscheidungen über Gastschulanträge von Erziehungsberechtigten gefordert. Dabei muß er die angeführten Gründe würdigen und als Grundlage seiner Entscheidungen verwenden. „Entscheidend ist das Wohl des betreffenden Kindes, und zwar im schulischen wie auch im außerschulischen Bereich der häuslichen Erziehung“ (AVSCHVG § 9 (3) (4)).

Hier rückt also wieder die pädagogische Komponente in den Vordergrund; dabei ist zu beachten, daß hier der Schulrat erste und allein entscheidende Instanz ist, während er z. B. bei Antrag auf Einweisung in eine Sonderschule nur die pädagogischen Urteile von Lehrern überprüft.

Neben diesen Aufgaben, die den *einzelnen* Schüler zum Gegenstand haben, überwacht und verwaltet er andere Aktivitäten, die auf Teilgruppen oder die Gesamtschülerschaft zielen.

Hierzu gehört die Planung und Durchführung des *Sonderunterrichts für Sprachbehinderte* und Legastheniker, der auf freiwilliger Basis, da

nicht durch SCHPflG angeordnet, basiert (s. a. EBASCHOVO § 9 4.2.1.).

Weitere Aufgaben, deren Überwachung dem Schulamt obliegt, sind die Durchführung der Übertritts- und Aufnahmeverfahren an weiterführende Schulen, der Prüfungen für den qualifizierenden Abschluß in den 9. Klassen, das Schulsparen, die Kooperation mit Polizei und Verkehrswacht in den Aufgaben der Verkehrserziehung.

Insgesamt wird bei den Aufgaben dieses Bereichs die Tendenz erkennbar, daß formalisiertes, verwaltungsorientiertes Handeln stärker gefordert ist als genuin pädagogische Argumentation und Entscheidung. Das schließt nicht aus, daß solche Entscheidungen persönliche Belastungen für den Schulrat bringen, weil er ja mit seiner Unterschrift oftmals entscheidende Weichenstellungen für das Lebensschicksal einzelner Kinder vornimmt. Dabei ist der Schulrat mit Schulerfragen – im Unterschied zu Problemen der Lehrer – zumeist nur mittelbar befaßt: Im Grunde geht es nicht um den Schüler selbst, sondern um das, was der Lehrer, Psychologe oder Schuljugendberater über ihn geäußert hat.

### 3.1.5. *Schulorganisation und Schulaufwand*

Bei der Darstellung der Gegebenheiten gehen wir von der Situation des Jahres 1972 aus, in dem unsere Befragung stattfand. Später erfolgte Veränderungen werden nur in möglichen Tendenzen erfaßt.

Schulorganisatorischen Entscheidungen des Schulamts oder der Bezirksregierung gehen meist Verhandlungen mit Gemeinden und anderen Interessenvertretern voraus, in denen politische und pädagogische Argumente oftmals einander widersprechen; die jeweiligen Entscheidungen sind – da ein großer Personenkreis davon betroffen ist – von großem öffentlichen Interesse begleitet.

Die Neuorganisation der Volksschulen wurde durch das VoSCHG vom 17. 11. 1966 beschlossen. In den Artikeln 11 und 12 wird festgelegt, daß grundsätzlich Jahrgangsklassen, mindestens aber vier Klassen, bei der Errichtung von Volksschulen vorhanden sein müssen, daß eine Volksschule grundsätzlich alle Schulerjahrgänge umfassen soll, daß sie aber auch für die Jahrgänge der Grund- oder Hauptschule oder einzelne Jahrgänge allein errichtet werden kann. Diese Bestimmungen wurden teilweise revidiert, indem man z. B. bei den Hauptschulen Mehrzügigkeit als notwendig ansah, um den Kursunterricht sinnvoll durchführen zu können. Inzwischen ist angesichts des starken Geburtenrückgangs bereits wieder die Kombination von Jahrgangsklassen in der Grundschule oder die einzügige Hauptschule im Gespräch.

Welch große Veränderungen sich hier in den letzten 15 Jahren vollzogen haben, wird deutlich, wenn im Schulorganisationsgesetz vom

8. 8. 1950 in der Fassung vom 26. 1. 1961 der Grundsatz zu finden ist, in jeder Gemeinde wenigstens eine Volksschule zu errichten.

Die Neuordnung, für viele Gemeinden verbunden mit dem Verlust der „schulischen Autonomie“ und oftmals Bestätigung enormer Fehlinvestitionen, soll nach dem Willen des Gesetzgebers bis zum Beginn des Schuljahres 1978/79 erfolgt sein (Art. 23).

Die Aufgabe der Neugliederung obliegt den Regierungen (Art. 29 (2)) und in Zusammenhang damit auch die schulaufsichtliche Genehmigung von Schulhausneubauten. Dabei gilt es, Interessen von Schülern und Eltern, von Gemeinden und Kirchen, aber auch Bevölkerungsstruktur und -entwicklung, Raumordnung, Landesplanung, Schwerpunkte des wirtschaftlichen Ausbaus und der Regionalplanung zu berücksichtigen. Die Notwendigkeit mittel- und langfristiger Prognosen sowie die Höhe der benötigten Gelder allein erklären schon, daß solche Entscheidungen politisch überaus bedeutsam sind.

#### 3.1.5.1. Die organisatorische Neugliederung der Volksschulen

Die Neuorganisation wird möglich durch die in Art. 14, 15 und 16 VoSCHG festgelegten Möglichkeiten der Errichtung und Auflösung von Volksschulen und der damit verbundenen Neufestlegung der Schulsprengel.

Dabei müssen die Einzelentscheidungen eingepaßt werden in das von der Regierung geplante Gesamtkonzept. Die Errichtung einer Volksschule stellt einen staatlichen Organisationsakt dar. Damit unlösbar verbunden ist die gleichzeitige Festlegung des neuen Schulsprengels.

Da das ganze Land aber bereits bisher in Sprengel aufgeteilt war, bedeutet jede Neuregelung zugleich Auflösung bestehender Schulen. Dies muß „im Benehmen mit den beteiligten Gemeinden, Elternbeiräten und kirchlichen Oberbehörden“ erfolgen (Art 15 VoSCHG). Hier wird der Schulrat als Kenner lokaler Gegebenheiten und als pädagogischer Experte zum unentbehrlichen Mittler zwischen außerschulischen Interessengruppen und der Schulabteilung der Mittelbehörde.

Zugleich leistet er ein recht hohes Maß an Detailarbeiten, die dabei nötig sind. So werden z. B. bei einer Sprengelbildung die Geburtszahlen der letzten 10 Jahre sowie die Kinder bis zu 14 Jahren erfaßt, wobei eine Gliederung nach Wohnort (in Städten nach Straßen) und nach voraussichtlichen Abgängen an Gymnasien, Real- und Handelsschulen durchzuführen ist.

Auf der Basis dieser statistischen Angaben erfolgt dann die Rechtsverordnung der Regierung, die in ihren Grundzügen natürlich oftmals vom Schulamt erstellt wird. Erst dadurch erhält die neue Sprengel-einteilung Gültigkeit.

Diese Aufgaben werden noch gewichtiger, wenn man an die Errichtung von Schulzentren, Gesamtschulen verschiedener Art oder andere For-

men von Schulversuchen denkt. Hier wird bereits in der Planungsphase sehr weitgehend über spätere Effektivität der Hauptschule mit Kern-, Kursunterricht, Wahlfächern und dergleichen mitentschieden.

Bei der Belasthierarchie rangiert die Neuorganisation an vierter Stelle. Würde man bei den ungewichteten Angaben zur „Neuorganisation“ noch das Verhandeln mit Gemeinden und den Schulhausbau hinzunehmen, so läge dieser Aufgabenbereich sogar an zweiter Stelle.

Welche Gründe mögen dahinterstecken?

- a) Die Planungs- und Verwaltungsarbeiten, die Konferenzen mit Gemeinden und Elternbeiräten – oftmals außerhalb der Dienstzeit – bedeuten eine erhebliche Arbeitsbelastung.
- b) Die hier zu treffenden Entscheidungen besitzen ein hohes Maß an Öffentlichkeit, so daß der Schulrat in die „Schußlinie“ und Kritik politischer oder anderer Interessengruppen geraten kann.
- c) Daraus ergibt sich, daß gerade hier Argumentation und Entscheidung überaus exakt, ausgewogen und abgesichert sein müssen.
- d) Der Schulrat kann bei den Gesprächen mit den außerschulischen Gruppen keine selbstverständliche Anerkennung der Priorität pädagogischer Argumente erwarten. Das bedeutet einen erhöhten Anspruch an seine fachorientierte Argumentationsfähigkeit. Dabei besitzt der Schulrat – im Gegensatz zu einem Teil seiner Gesprächspartner aus der Verwaltung – keine Ausbildung für diesen Sonderbereich.

Zusammenfassend läßt sich feststellen:

Neben der Arbeitsbelastung sind wohl auch die divergierenden Rollenerwartungen der verschiedenen Interessengruppen für die hoch empfundene Belastung mitverantwortlich.

### 3.1.5.2. Schulhausbau – Neubauten und Erweiterung, Renovierung

Trotz des durch eine Reihe von Faktoren (Geburtenrückgang, Risiken der Raum-Zeit-Planung, Finanzkrise, Verschärfung der gesetzlichen Bedingungen, Absättigung des Nachholbedarfs nach 1945) bedingten Rückgangs spielt der Schulhausbau bei der Neugliederung der Volksschulen noch immer eine recht bedeutsame Rolle.

Das Schulamt hat in den einzelnen Phasen der schulaufsichtlichen Genehmigung verschiedene Aufgaben zu erledigen. Dabei handelt es sich vor allem um gutachterliche Stellungnahmen. So erarbeitet das Schulamt nach § 6 (3) des 5. AVVoSCHG vom 27. 5. 1968 in der Planungsphase ein Gutachten, in dem es Stellung nimmt, „ob die Planung dem Verbandsschulplan und der erkennbaren Entwicklung der Schülerzahlen entspricht, ob das Raumprogramm erfüllt ist und ob die Planung den Wünschen und Vorstellungen der Schulleitung und des Staatlichen Schulamts Rechnung trägt“ (Ruf-Seufert 1968, S. 26). In dieser

Planungsphase besteht eine notwendigerweise enge Kooperation zwischen Gemeinde- oder Stadtverwaltung, Architekt, Regierung und Schulamt, wobei dieses auch hier eine gewisse Mittlerfunktion einzunehmen hat. Nur auf der Grundlage wohldurchdachter Planung kann ein Schulhausbau als Teamarbeit durchgeführt werden. Architekt und Pädagoge, Mediziner und Techniker, Landschaftsplaner und Gartengestalter und eine im Team arbeitende Verwaltung müssen zusammenwirken, um zu optimalen und zugleich wirtschaftlichen Lösungen zu kommen (vgl. *Ruf-Seufert* 1968, S. 54). Entscheidungen sind zu treffen über Raumprogramme wie Lage der Schule (eventuelle spätere Umorganisation zu Schulzentrum oder Gesamtschule), über die bauliche Konzeption wie über die Gestaltung von Fachräumen.

Der Schulrat als Vertreter des Schulamts arbeitet hier als für diese Aufgabe nicht Ausgebildeter mit Fachleuten anderer Bereiche zusammen. Das Ministerium hat für den Schulhausbau sehr detaillierte Richtlinien (zuletzt 1975) erlassen, die einen engen Rahmen darstellen, innerhalb dessen geplant werden kann. Für das Schulamt ergibt sich, daß es vor allem die Einhaltung der Richtlinien und die Angemessenheit der Lösung zu überprüfen hat. Damit ist aber nur ein relativ geringes Maß an pädagogischer Kompetenz und eigenschöpferischer Aktivität gefordert.

In der Praxis jedoch ist dies nur bedingt zutreffend: In § 4 der 5. AVVoSCHG wird festgestellt, daß „in begründeten Fällen mit Genehmigung der Regierung“ von diesen Richtlinien abgewichen werden darf. Hierin liegen Chancen und Aufgaben des Schulrats, im Rahmen der Planung Innovation durchzusetzen. Allerdings sind dazu einige Voraussetzungen notwendig.

Von dem mit dem Schulhausbau beauftragten Schulrat muß eine fundierte Kenntnis der Schulbaurichtlinien sowie des vorhandenen Kommentars verlangt werden, er muß fähig sein, neue Ideen mit pädagogisch qualifizierter Argumentation gegenüber Nichtpädagogen zu vertreten, er muß ökonomische, pädagogische und bautechnische Aspekte verquicken können und zu Kompromissen fähig sein. Bei Neubauten von Schulen kann es nicht Aufgabe des Schulrats sein, völlig neue Konzeptionen zu entwickeln, vielmehr geht es um Verbesserungen und Innovationen in Teilbereichen.

Die Aussagen der wissenschaftlichen Pädagogik bieten hier nur Anhaltspunkte und Anregungen; so wenn *Gamm* von der Schule als einem Baukomplex spricht, der „unter dem Gesichtspunkt der Geselligkeitsbegünstigung steht“ (*Gamm* 1970, S. 79), wenn v. *Hentig* „eine Mischung sehr verschiedener und sehr entschiedener Raumfiguren“, wenn er „Mischformen, Unfertigkeit, überschaubare Vielfalt“ fordert (v. *Hentig* 1973, S. 53).

Das Problem für den Schulrat besteht darin, pädagogische Zielvorstellungen in baulich realisierbare Vorschläge umzusetzen, sie am

konkreten Fall einer Schulhausplanung so umzuformulieren und zu präzisieren, daß sie Einfluß auf die konkrete Planung nehmen können. Sein Spielraum ist zwar eng, doch bieten sich Chancen, in kritischer Auseinandersetzung mit den Vorschriften den „cultural lag“ zwischen dem derzeitigen Erkenntnisstand in Wissenschaft und Theorie und den gültigen Richtlinien zu überwinden.

Wie die Arbeit des Schulrats aussehen kann, verdeutlicht das folgende, kleine, jedoch durchaus eindrucksvolle Beispiel:

Im Physikunterricht wechseln Demonstrations- und Schülerversuch ab oder ergänzen sich. Während ersterer auf der Stufe der Problemstellung, der Hypothesenbildung oder der Anwendung Verwendung findet, überwiegt bei den Lösungsversuchen der Schülergruppenversuch.

Schulrat Sch. fiel auf, daß im herkömmlichen Physiksaal (Vierertische in Reihen, parallel zum Lehrertisch) die hinteren Schüler bei Demonstrationsversuchen wenig sahen und die Gruppenarbeit an den langen Tischen oft umständlich war.

Um diese Mängel zu vermeiden, schlug er bei einem Schulhausneubau vor, quadratische Schülertische anzufertigen (damals noch nicht auf dem Markt) und sie radial in zwei Halbkreisen um den Lehrertisch zu stellen. Dadurch konnte der Abstand zwischen Schülertischen und Lehrertisch erheblich verringert werden. Die Gruppenarbeit ermöglichte jedem Schüler, direkt am Versuchsobjekt zu arbeiten. Diese Änderung hatte Auswirkungen auf Raumform, auf Leitungen und Anschlüsse für Wasser, Gas, Strom, auf die Anordnung der Beleuchtungskörper und der Schreibflächen.

Dieses scheinbar banale Beispiel läßt folgendes erkennen: Pädagogische Zielsetzungen wie stärkere Aktivierung und Selbsttätigkeit der Schüler, häufiger Wechsel der Unterrichtsformen, kurz, Steigerung von Effektivität und Effizienz im Unterricht können im Schulhausbau dann realisiert werden, wenn es gelingt, sie in konkrete Vorschläge umzusetzen. Für den Schulrat heißt dies, daß er die durch Richtlinien festgelegten Entscheidungsgrenzen nur dann durchbrechen kann, wenn er ein hohes Maß an Fachkompetenz, gepaart mit Pragmatismus und Verhandlungsgeschick, besitzt.

Die notwendigen Fachkenntnisse, die erforderliche Problemsicht wird wohl nur durch Studium von Fachliteratur, durch Besuch von Ausstellungen und Fachmessen, durch die Besichtigung anderer neuer Schulen gewonnen. Beim Schulhausbau zeigt sich zugleich die dringende Notwendigkeit einer Spezialisierung, wie sie durch die Großschulämter angebahnt scheint. Der hohe Arbeits- und Zeitaufwand, der nötig ist, um auf diesem Gebiet kompetente Aussagen treffen zu können, steht in keinem Verhältnis zu der Zahl von Neubauten, die der entsprechende Aufsichtsbeamte mitplant.

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weitere Bereiche innovativen Handelns im Schulhausbau aufzuzeigen, doch sei hier erinnert an die Verwendung mobiler Wände, an Anlage und Konzeption der

Aula, an die Ausstattung der Mediothek mit hard- und software, an Bestuhlung und Ausstattung von Fachräumen, an die Einplanung von Licht- und Schallschutzvorrichtungen usw. Hier wird natürlich der Schulrat mit dem Schulleiter und interessierten Lehrern sehr eng zusammenarbeiten und eine Reihe von Aufgaben delegieren.

Das im Rahmen der Arbeit wichtigste Ergebnis ist jedoch: Durch eine Zunahme an Fachkompetenz vermag der Schulrat seine Handlungsgrenzen zu erweitern oder umgekehrt formuliert: Um die in dem stark bürokratischen und reglementierenden System vorhandenen Freiräume erkennen und nutzen zu können, ist ein hohes Maß an Fachwissen erforderlich.

### 3.1.5.3. Aufbringung des Schulaufwands – Verwaltung des Schulvermögens

In den Artikeln 39–47 des VoSCHG wird das „Zusammenwirken von Staat und Gemeinden bei der Aufbringung des Aufwands, der für die Volksschulen an Gebäuden und sonstigen Anlagen sowie für ihren Betrieb notwendig ist“, geregelt (VoSCHG, Komm; Vorwort zu Abschn. IV). Aus dem Abschnitt V (Verwaltung des Schulvermögens der öffentlichen Volksschulen) des VoSCHG nehmen wir den Haushaltsplan (Art. 48 (3)) der Gemeinde mit auf, weil er eng damit zusammenhängt und auch hier der Schulrat eine Funktion besitzt.

Was im einzelnen unter Aufwand zu verstehen ist, wird in Art. 40 (3) global aufgezählt und kann nach Art. 47 (1) 1.3. durch gesetzliche Rechtsverordnungen präzisiert werden.

Als Beispiele seien genannt: Schulanlage und deren Ausstattung, Lehr- und Lernmittel, Mobiliar, Renovierung von Gebäuden, Schulbuslinien, Hauspersonal, Schülerunfallversicherung, Elternbeirat, Gastschulbeiträge usw.

Die meisten der damit in Verbindung stehenden Aufgaben wie Anträge auf Bezuschussungen, Bedarfsplanungen und dergleichen fallen in den Bereich der Gemeinden und Schulverbände als Träger des Schulaufwands; teilweise werden die Aufgaben auch von den Schulleitungen erledigt.

Nach Art. 51 der Landkreisordnung (LKRO) und Art. 44 VoSCHG erhalten die Gemeinden von Landkreis, Land und Bezirk Zuschüsse: Die Aufgaben des Schulamts liegen hier überwiegend im Bereich der Kontrolle. In Nr. 39 (1) a) der VBSCHAG wird „die Überwachung der Aufbringung des Schulaufwands vorbehaltlich der rechtsaufsichtlichen Zuständigkeiten“ bei den vorwiegend rechtlichen Angelegenheiten der Schulaufsicht genannt.

Damit fällt bei dieser Aufgabe die Vorhand in der Sachbehandlung zwar dem Landrat oder Oberbürgermeister zu, d. h. der Allgemeinverwaltung, doch ist der Schulrat zu unterrichten. In der Praxis heißt dies, daß er ein Gutachten abgibt, in dem er z. B. Aussagen über die Not-

wendigkeit der Beihilfen für eine bestimmte Schule macht (Art. 44 (2) VoSCHG). Dies ist sinnvoll, da die Vergabe der Gelder durch die Bezirke in deren freiem Ermessen liegt. Die Verteilung erfolgt allerdings auf der Grundlage von Vorschlägen der Regierung.

Bei der Erstellung des Haushaltsplans von Gemeinden und Schulverbänden ist der Schulleiter, bei kreisfreien Gemeinden (wahlweise) der Schulrat zu hören (Art. 48 (2) VoSCHG). Die Gemeinde ist allerdings nicht gehalten, den Ausführungen des Pädagogen zu folgen.

Auch hier ist es so, daß überaus detaillierte Vorschriften, z. B. über die Mindestausstattung von Schulen, dem Schulrat weitgehend nur administrative Funktionen ermöglichen, indem er die Einhaltung der Vorschriften bei Schulleitungen und Aufwandsträgern überwacht.

Insgesamt wird bei Schulhausbau wie Schulaufwand deutlich, daß dort, wo es um die Verwendung staatlicher oder kommunaler Gelder geht, überaus detaillierte Vorschriften bestehen, um Fehlinvestitionen oder unkontrollierte Verwendung zu verhindern. Gerade hier wird auch die eindeutige Ausrichtung am bürokratischen Orientierungsrahmen deutlich, dem sich pädagogische Aspekte weitgehend unterordnen müssen.

### 3.1.6. Öffentlichkeitsarbeit

In den (vorläufigen) Richtlinien für die Geschäftsverteilung im fachlichen Bereich der Staatlichen Schulämter (14. 9. 1972) ist die Öffentlichkeitsarbeit als eigener Punkt angesprochen; der Artikel 72 des BayBG hat die „Auskunfte an die Presse“ zum Gegenstand, während sich in VoSCHG und VBSCHAG bei der Darstellung der Aufgabenbereiche kein expliziter Hinweis findet. In der Literatur dagegen wird auf die Bedeutung der Öffentlichkeitsarbeit und der Vertretung der Behörde nach außen, besonders in neuerer Zeit verwiesen. So weisen *Kübler/Kübler* (1971) auf ihren hohen Wert hin und nennen dann eine Reihe von Zielen, die sich ähnlich auch bei *Hämmerlein* (1968) finden. Durch Öffentlichkeitsarbeit soll die Verwaltung Verständnis und Vertrauen beim Bürger schaffen und damit ihr eigenes Image verbessern.

Durch bessere Unterrichtung kann beim Bürger Verständnis geweckt werden, auch wenn es sich um unpopuläre Maßnahmen handelt. Eine möglichst objektive Information der Bürger ist Grundlage dafür, daß die öffentliche Meinung eine Kontrollfunktion gegenüber der Verwaltung wahrnehmen kann. „Diese Informationspflicht ist der Lebensnerv der Demokratie, denn nur sie schafft die Voraussetzungen für die Kontrollfunktion der Publizität öffentlicher Angelegenheiten“ (*Hämmerlein* 1968, S. 382).

Mit der Öffentlichkeitsarbeit ist zugleich ein Instrument gegeben, um z. B. emotionale, wenig reflektierte, undifferenzierte Angriffe gegen Schulverwaltung und Bürokratie oder gegen die Schule allgemein dadurch abzubauen, daß zu treffende Entscheidungen in ihrer Komplexität, in der Abhängigkeit von verschiedenen Interessen und Bestim-

mungen dargestellt werden und so für den Bürger als den oftmals Betroffenen transparent werden.

Sieht man die verschiedenen Personengruppen sowie die unterschiedlichen Inhalte, die durch die Öffentlichkeitsarbeit angesprochen werden, so ergibt sich eine recht bunte Palette von Möglichkeiten. Inhalt und Anlaß können nahezu alle Tätigkeitsbereiche des Schulrats sein, soweit sie nicht der Amtsverschwiegenheit (Art. 69 BayBG) unterliegen. Hinzu kommen Anlässe, die nur mittelbar mit dem Schulamt zu tun haben (z. B. kulturelle, politische oder religiöse Anlässe, die eine der in der Volksschule vorhandenen Gruppen tangieren).

Da Entscheidungen des Schulamts häufig in der Presse veröffentlicht werden, bedürfen sie stets einer sehr ausgewogenen und gut abgesicherten Argumentation. Auch hier zeigt sich, wie stark das Handeln des Schulrats sozialer Kontrolle unterliegt; Glossen, Kommentare, eventuell Leserbriefe zu Entscheidungen des Schulamts sind dabei recht eindrucksvolle Sanktionen.

Diese soziale Kontrolle wird erfahren, gleich ob er Stellung nimmt zu schulorganisatorischen Fragen, zu eventuellen Beschwerden gegen Lehrer oder zu anderen Vorfällen im Raum der Schule, für die sich die Allgemeinheit interessiert.

So besteht durchaus öffentliches Interesse an neuen Schülerzahlen, an der Zahl zugewiesener Lehrer, an Problemen bei Einführung neuer Lehrpläne, neuer Übertrittsverfahren oder an mittelfristigen Prognosen über die Schulsituation der folgenden Jahre.

Gerade bei der Öffentlichkeitsarbeit wird deutlich, daß der Schulrat Repräsentant der Volksschule gegenüber außerschulischen Partnern ist, gleich ob es sich um Kommunen, Behörden, Eltern, Kirchen oder die Öffentlichkeit allgemein handelt.

Von daher wird verständlich, daß er bei sehr unterschiedlichen Anlässen Repräsentationspflichten hat: sei es Wahl, Ernennung, Verabschiedung oder Tod von Persönlichkeiten im politischen, kulturellen oder kirchlichen Bereich, seien es Anlässe wie der Tag des Baumes, die Woche der Brüderlichkeit, der Weltspartag, die Eröffnung der Volkshochschule, die Ferienbetreuung durch die Gemeinde, die Einweihung von Sportstätten oder öffentlicher Gebäude.

Mag man Teilbereiche der Öffentlichkeitsarbeit für überflüssig ansehen, dennoch ist sie, angesichts des allgemeinen Interesses an bestimmten Entscheidungen des Schulamts, unverzichtbarer Bestandteil der Berufsrolle.

### **3.1.7. Leitung einer Verwaltungsbehörde**

Als Leiter eines Amtes hat der Schulrat bestimmte Pflichten, die für ihn in gleicher Weise wie für den Leiter des Gesundheitsamtes, des Forstamts oder des Amtes für öffentliche Ordnung gelten.

Pädagogische Kompetenz ist dabei ohne jegliche Bedeutung. „Ver-

waltung" kann dabei sehr eng als rein bürokratisches Handeln, als Vollzug amtlich vorgeschriebener, für Sonder- wie Allgemeinverwaltung weitgehend gleicher Dienstordnungen gesehen werden. Die Tatsache, daß zu ihrer Ausführung keine pädagogische Vorbildung nötig ist, ermöglicht die Delegation dieser Tätigkeiten an Verwaltungskräfte, so daß ein Großteil der Arbeit vom Schulrat nur überwacht werden muß.

Die folgende Aufzählung läßt erkennen, daß sehr viele der anfallenden Verwaltungsaufgaben nicht losgelöst von den anderen Tätigkeitsbereichen existieren, sondern durch sie gleichsam bedingt sind. Aus der Tatsache, daß der Schulrat als Pädagoge in einem Amt tätig ist, ergibt sich, daß professionelles Handeln zugleich auch gewisse Verwaltungsakte voraussetzt oder nach sich zieht.

Hier nun einige der Aufgaben: Anlage und Führung der *Personalakten*, Trennung nach Haupt- und Beirakten. Inhalte solcher Personalakten sind dienstliche Beurteilungen, Ernennungen, Verbeamtungsunterlagen, Versetzungen, Bestätigungen von Lehrgangsteilnahmen, Anträge auf Beurlaubungen, Krankmeldungen, usw. Solche Akten können beim einzelnen Beamten bis zur Pensionierung auf 300-400 Ablagen „anschwellen“.

In weiteren Akten sind alle Unterlagen abgelegt, die andere Zuständigkeiten des Schulamts betreffen, wie z. B. Sprengelbildung, Schulhausbau, Sonderschulen, Schulbuslinien, Gastschulverträge, Statistiken über Schülerzahlen, Seminar der Volksschullehrer, Fortbildung der Lehrer, Zusammenarbeit mit Behörden, Kirchen, Gemeinden, Schülerangelegenheiten, Personalratsarbeit usw.

Zu den weiteren Aufgaben des Schulamts als Verwaltungsbehörde zählt die Bearbeitung von Abrechnungen und Anträgen auf Reise- und Umzugskosten, Mehrarbeit der Lehrer u. a. In Rundschreiben werden kultusministerielle und Regierungsschreiben (KMS und RS) veröffentlicht sowie Spezifika und Interna des Schulaufsichtsbezirks (Termine, Personalnachrichten) mitgeteilt.

Im Hinblick auf den Elternbeirat obliegen dem Staatlichen Schulamt Aufgaben, die von Mitteilungen über Einladungen bis hin zu Überprüfungen und Stellungnahmen reichen (4. AVVoSCHG). Im Rahmen der wirtschaftenden Verwaltung fallen nur wenige Aufgaben an, da hier zumeist nur die zugeteilten Haushaltsmittel für Bürobedarf und Porto verwaltet werden. Der Sachbedarf, soweit es um Büromaschinen und Mobiliar geht, muß bei der Haushaltsabteilung der Mittelbehörde angefordert werden. Alle anderen Ausgaben wie Reisekosten, Honorare für Referenten und dergleichen werden nach Bearbeitung ebenfalls an die Mittelbehörde weitergeleitet.

Insgesamt lassen die genannten Aufgaben erkennen, daß es sich zumeist um Routinearbeiten handelt, die vom Schulrat nur in geringem Maß weittragende Entscheidungen oder Fachkompetenz erfordern.

### 3.2. Die Tätigkeiten des Schulrats in einer Arbeitszeitanalyse

Die folgenden Ergebnisse entstanden unabhängig von der schriftlichen Befragung. In der Zeit zwischen November 1974 und März 1975 wurden an Schulräte verschiedener (mittelfränkischer) Schulämter Protokollbogen verteilt (vgl. Anhang, S. 266) mit der Bitte, bis zu drei Arbeitstage möglichst exakt zu protokollieren. Die nachfolgende Analyse basiert auf der Auswertung von 14 Schulratsarbeitstagen von 7 verschiedenen Schulaufsichtsbeamten. Trotz des relativ umfänglichen Datenmaterials (140 Protokollseiten) kann kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden.

Was aber können die hier gewonnenen Ergebnisse leisten – auch wenn wir davon ausgehen, daß sie nicht repräsentativ sind?

Sehr allgemein formuliert, sollen sie zunächst Informationen liefern, die weder aus den Ergebnissen der Befragung noch aus der Darstellung des Aufgabenkatalogs hervorgehen.

Das sind z. B. Aussagen über die quantitativen Anteile verschiedener Rollenpartner an den Interaktionsprozessen des Schulrats oder Angaben über die verschiedenen Inhalte von Kommunikationsprozessen.

Daneben sollen die hier gewonnenen Ergebnisse zur Kontrolle und Illustration anderer Aussagen, die im Rahmen dieser Untersuchung getroffen wurden, beitragen.

Die hier verwendete Methode findet sich bisher in betriebswirtschaftlichen Ansätzen (Acker 1963; 1973; Schwarz 1968, S. 212 ff.). Sie hat als Zeitbudget- und Zeitfondanalyse in der DDR eine gewisse Bedeutung erlangt (Friedrich 1970, S. 161 ff.; Bischoff u. a. 1966, S. 1128 ff.) und wird dort zur Erforschung des Freizeitverhaltens Jugendlicher verwendet (Röblitz 1964, S. 87 ff.). Als exemplarische Studie zeigt unser Vorgehen eine – bisher wenig genutzte – Möglichkeit, Spezifika, eventuelle Einseitigkeiten und Fehlentwicklungen beruflichen Handelns zu erforschen und von den Ergebnissen her auf notwendige Änderungen zu folgern (vgl. Steuer 1974, S. 15 ff.; Schwarz 1968, S. 106).

#### 3.2.1. Die Tätigkeiten – nach Aufgabenbereichen gegliedert

In Kapitel 3.1. gingen wir bei der Darstellung der Aufgaben von den amtlich vorgegebenen Anforderungen und Erwartungen aus, durch die die Position des Schulrats definiert ist, in Kapitel 3.3. ist die Einschätzung der Anteile einzelner Aufgabenbereiche an der Gesamtarbeitszeit Ausgangspunkt der Analyse, während hier eine Fülle von Einzeldaten vorliegt, die wir unter verschiedenen Aspekten auswerten.

Die „Datenbasis“ besteht aus ca. 380 verschiedenen Aktivitäten, die das Ergebnis der Protokollierung von 14 Arbeitstagen – das sind 131 Stunden oder 7845 Minuten – darstellen. Bei Zusammenfassung und Vergleich der Tätigkeiten zeichnen sich interessante Tendenzen ab.

In der ersten Tabelle werden die einzelnen Aktivitäten den acht Bereichen zugeordnet, die wir auch im Fragebogen vorgaben (vgl. Anh. A, S. 249 f.). Damit wird ein Vergleich von Eigenurteilen der Schulräte einerseits und Ergebnissen der Protokollierung der Arbeitszeit andererseits möglich.

Die Zuordnung der einzelnen Tätigkeiten fiel nicht immer leicht. So wurde z. B. die „Nachbesprechung bei einem Schulbesuch“ zur Hälfte als Aufsichts- und zur Hälfte als Beratungstätigkeit gerechnet; Post-erledigung wurde auf Aufsichts- und Verwaltungsbereich verteilt.

Hier die Ergebnisse:

*Tabelle 8: Die Aufgabenbereiche mit Minutenanteilen und den genannten Einzelaufgaben*

**1. Aufsichts- und Kontrollfunktion:**

3.055 Min., ca. 39 % der Gesamtarbeitszeit

Zahl der Nennungen jeweils in Klammern

Darunter fallen:

Krankenvertretungen, Einsatz von Lehramtsanwärtern, Klassenmitführung (40), Bewerbungen, Ernennungen, Übergabe v. Zeugnissen (14), Versetzungen, Mutterschaftsurlaub, Teilzeitbeschäftigung (9), Begrüßung, Jubiläum, Verabschiedung (7), Dienstatunfall, Verletzung der Aufsichtspflicht (4), Lehrplanfragen, Durchführung des Religionsunterrichts usw., Unterrichtsbesuche zum Zweck dienstlicher Beurteilungen (11).

**2. Beratungsfunktion als pädagogischer Fachmann:**

615 Min., ca. 8 % der Gesamtarbeitszeit

Darunter fallen:

Nachbesprechung von Unterricht (21), Gespräche über Erziehungsprobleme, Frage der Versetzung von Schülern (7), Schuljugendberatung usw.

**3. Fort- und Weiterbildung von Lehrern:**

320 Min., ca. 4 % der Gesamtarbeitszeit

Darunter fallen:

Auswahl geeigneter Lehrkräfte für Lehrgänge, Planung von Lehrgängen auf Schulumtsebene, Teilnahme an Veranstaltung eines Verbandes (nach Dienstschluß)

4. Vollzug des Schulpflichtgesetzes, Schülerangelegenheiten:  
200 Min., ca. 3 % der Gesamtarbeitszeit

Darunter fallen:

Planung von Legasthenikerkursen (3), qualifizierter Hauptschulabschluß, Dauer der Schulpflicht (5), Gastσχulanträge (5), überregionale Probearbeiten (5), Überweisung an Sonderschulen, Berufsschulen (5) usw.

5. Schulorganisation und Schulaufwand:  
460 Min., ca. 6 % der Gesamtarbeitszeit

Darunter fallen:

Schulhausbau, -erweiterung (20), Sprengelbildung, Schulorganisation (12), Schulbus (3), Lehr- und Lernmittelfragen (8), Schülersonderzug usw.

6. Öffentlichkeitsarbeit:  
545 Min., ca. 7 % der Gesamtarbeitszeit

Darunter fallen:

Beschwerden des Elternbeirats (3), Verhandlungen mit den Bürgermeistern (12), Rede bei Verabschiedung, Teilnahme an Sitzung des Jugendwohlfahrtsausschusses usw.

7. Leitung einer Verwaltungsbehörde:  
840 Min., ca. 11 % der Gesamtarbeitszeit

Darunter fallen:

Erledigung der Geschäftspost (14), Erstellung von Statistiken, Listen (7), Abrechnung der Haushaltsmittel (5), Organisationsfragen des Schulamts (4), Erstellung eines Rundschreibens usw.

8. Eigene Fortbildung:  
125 Min., ca. 2 % der Gesamtarbeitszeit

Darunter fallen:

Vorbereitung auf ein Referat (2).

9. Sonstiges:  
1170 Min., ca. 15 % der Gesamtarbeitszeit

Darunter fallen:

Wege zu Schulen, Behörden, anderes Schulamt (52), Aussprache mit Personalrat (2), Besuch erkrankter Schulleiter.

Der Vergleich dieser auf dem Weg über die Protokollierung gewonnenen Ergebnisse mit den Einschätzungen der Schulräte im Rahmen der Befragung bringt interessante Ergebnisse (vgl. 3.3.1.1., Anh. A, S. 249).

*Tabelle 9: Prozentanteile und Rangplätze einzelner Aufgabenbereiche nach Urteil der Befragten und nach Arbeitszeitprotokollen*

| Aufgabenbereich                       | Anteil an Gesamtarbeitszeit nach Urteil d. Befragten | Anteil nach Auswertung der Protokolle | Rangplatz nach Eigenurteilen | Rangplatz nach Arbeitszeitanalyse |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Aufsicht u. Kontrolle              | 31 %                                                 | 39 %                                  | 1.                           | 1.                                |
| 2. Beratung                           | 13 %                                                 | 8 %                                   | 3.                           | 4.                                |
| 3. Fort- und Weiterbildung            | 8 %                                                  | 4 %                                   | 6.                           | 7.                                |
| 4. Vollzug Schulpflichtgesetz         | 7 %                                                  | 3 %                                   | 7.                           | 8.                                |
| 5. Schulorganisation und Schulaufwand | 11 %                                                 | 6 %                                   | 4.                           | 6.                                |
| 6. Öffentlichkeitsarbeit              | 8 %                                                  | 7 %                                   | 5.                           | 5.                                |
| 7. Leitung Verwaltungsbehörde         | 15                                                   | 11 %                                  | 2.                           | 3.                                |
| 8. eigene Fortbildung                 | 7                                                    | 2 %                                   | 8.                           | 9.                                |
| 9. Sonstiges                          | 1 %                                                  | 15 %                                  | 9.                           | 2.                                |
| Gesamt*                               | 101 %                                                | 95 %                                  |                              |                                   |

\* Die unterschiedlichen Gesamtwerte entstanden bei der Selbsteinschätzung, weil nur gefordert war, annähernd 100 % zu erreichen. Bei der Protokollierung waren verschiedene Tätigkeiten nicht ausreichend spezifiziert, so daß sie nicht eingeordnet werden konnten.  
Die Rangplätze bleiben auch unverändert, wenn man die Verzerrung, die durch die unterschiedlichen Gesamtwerte entsteht, ausgleicht.

Der Vergleich läßt folgendes erkennen:

1. Die Aufsichtsfunktion nimmt neben der Kategorie „Sonstiges“ als einzige einen höheren Anteil bei der Protokollierung ein als bei der Einschätzung durch die Schulräte.

Sie liegt, unabhängig davon, bei beiden Rangordnungen – unangefochten – auf dem ersten Platz. Es sei versucht, einige mögliche Erklärungen zu finden:

- a) Der Aufsichtsbegriff der Schulräte ist enger als der von uns verwendete. So rechnen sie möglicherweise eine Reihe dienstaufsicht-

licher Maßnahmen, die eher routinemäßig durchgeführt werden (z. B. Regelung von Vertretungen bei Krankheit oder Mutterschaft, Versetzungen), nicht zu den Aufsichts- und Kontrollfunktionen, weil bei ihnen das verwaltungsmäßige, das ausführend-bürokratische Handeln vorherrscht; solche Tätigkeiten werden statt dessen eher dem Verwaltungsbereich zugerechnet.

Wir hatten bereits oben festgestellt (vgl. 3.1.7.), daß sehr viele der pädagogischen, professionellen Handlungen des Schulrats von bestimmten Verwaltungsakten „begleitet“ werden. Das mag zu unterschiedlichen Zuordnungen führen.

b) Durch die zum Zeitpunkt der Protokollierung (November–Februar) schwerpunktmäßig stattfindenden Schulbesuche mag tatsächlich eine gewisse Verzerrung „zugunsten“ der Aufsicht erfolgt sein, die – auf das ganze Jahr verteilt – nicht gegeben ist.

c) Nimmt man zur „Unterbewertung“ des Aufsichtsanteils durch die Schulräte noch die gleichzeitige Höhereinschätzung der Beratungs- und Fortbildungsanteile hinzu, so ergibt sich eine weitere Erklärung:

Die Schulräte neigen offenbar dazu, bestimmte Tätigkeiten, die Elemente von Kontrolle *und* Beratung enthalten, stärker dem letzteren Bereich zuzurechnen. Das ist von dem intrapersonalen Rollenkonflikt her, in dem sie als Vorgesetzter *und* Berater stehen, durchaus verständlich. Schätzt man Beratungs- und Fortbildungsanteile höher, die der Kontrolle geringer ein als sie sind, wird damit die Diskrepanz zwischen idealer Rollenselbstdeutung als Berater hier und der Realität dort geringer. Durch ein gewisses „Zudecken wettstreitender Elemente“, durch den Versuch eines Ausgleichs sollen möglicherweise entstandene kognitive Konflikte abgebaut werden (vgl. *Berlyne* 1969, zit. n. *Oerter* 1971, S. 456 f., *Festinger* 1957).

Einige der hier sich abzeichnenden Tendenzen werden bei der Arbeitszeitanalyse noch deutlicher erkennbar.

2. Die Kategorie „Sonstiges“ nimmt einen überraschend hohen Anteil an der Gesamtarbeitszeit ein.

Wenn ca. 15 % protokollierter Arbeitszeit auf eine Restkategorie entfallen, wird man dies zunächst dem gewählten Klassifikationsschema anlasten (vgl. *Noelle-Neumann* 1967, S. 212). Nun wurde dieses Kategoriensystem aber bereits in der schriftlichen Befragung verwendet (vgl. Anh. A, S. 249). Dort aber wurde bei der Restkategorie „Sonstiges“ nur ein durchschnittlicher Prozentanteil von 1 % erreicht, weil von 115 Befragten nur 16 überhaupt Werte angaben. Die Wegstrecken, aus denen sich diese Kategorie bei den Arbeitszeitprotokollen hauptsächlich ergibt, wurden bei der Befragung von keinem Schulrat erwähnt (bei „Sonstiges“ sollte man selbst mögliche Tätigkeiten nennen).

Für diese „Fehleinschätzung“ bieten sich recht simple und plausible Erklärungen:

- Man sieht die Wege als Teil des jeweiligen Dienstgeschäfts an und „denkt sie hinzu“ (so geschieht dies formell auch bei Reisekosten- und Tagegeldabrechnung);
- das Zurücklegen von Wegen wird nicht als zum Berufsbild und zur Arbeitszeit gehörig angesehen;
- man hat die Wegstrecken vergessen, weil sie nicht explizit im Fragebogen angesprochen wurden.

Wir meinen, daß die beiden ersten Erklärungsversuche einen hohen Wahrscheinlichkeitsgrad besitzen. Überraschend war für uns der Zeitanteil. Es ist möglich, daß er mit der Einführung der Großschulämter, mit den größeren Abständen zwischen Schulamt und Schulen noch gegenüber früher (vor 1972) zugenommen hat.

Was aber sagt die Tatsache, daß Schulräte von 14 Arbeitstagen fast zwei volle Tage auf Straße oder Schiene sind, über ihre Arbeits- und Berufssituation aus?

Eine zunächst sehr triviale Feststellung – bestätigt durch Nennung von 52 verschiedenen Wegen – lautet: Der Schulrat übt seinen Beruf an wechselnden Arbeitsplätzen aus. Es zeigt sich, daß die erfaßten Schulräte – zieht man die Wegzeiten (13 %) ab – in etwa die gleiche Zeit außerhalb des Amtes wie innerhalb verbringen (44 %, 43 %). Wenn Schulräte außerhalb des Amtes ihren Dienst ausüben, so kann dies in Schulen, Behörden, bei Sitzungen, Fortbildungsveranstaltungen, Empfängen, Vorträgen verschiedener Art sein.

Mit einer zeitlich so begrenzten reinen Bürotätigkeit unterscheidet sich der Schulrat wohl von vielen anderen Stelleninhabern im Bereich der höheren staatlichen Verwaltung.

Die Notwendigkeit, Dienstgeschäfte sowohl am Schreibtisch wie außerhalb des Amtes in verschiedenen Situationen und an wechselnden „Schauplätzen“ zu erledigen, kann als weiterer Hinweis auf Vielfalt und unterschiedliche Beschaffenheit der Aufgaben gelten. Dadurch wird die Tätigkeit abwechslungsreicher und interessanter, zugleich erfordert sie rasche Umstellungsfähigkeit und erschwert durch die Verschiedenartigkeit der Anforderungen eine wirkliche Spezialisierung. Und ein weiteres wird hier deutlich: Ein großer Teil der Dienstaufgaben kann nur in mündlicher Kommunikation mit den Rollenpartnern erfolgen. Wegstrecken müssen zurückgelegt werden, um diese Personen aufzusuchen. Aufsicht erfordert Mobilität vom Vorgesetzten, weil die Untergebenen ihren Tätigkeitsbereich (Schule, Klasse) nicht wechseln können.

3. Die Rangplatzordnungen der einzelnen Aufgabenbereiche sind bei den Eigeneinschätzungen wie bei den Arbeitszeitprotokollen nahezu unverändert, mit Ausnahme der bereits angesprochenen Restkategorie „Sonstiges“.

Der Unterschied des Bereichs „Schulorganisation und -aufwand“, der auch in den Prozentwerten deutlich wird, mag daher rühren, daß sich die Situation zwischen 1972 (Befragung) und 1974/75 (Protokolle) tatsächlich verändert hat (vgl. 3.1.5.2.).

Insgesamt ergeben sich aus der Gleichförmigkeit der Rangordnungen folgende Schlüsse:

Die Aufsichtsfunktion ist der klar dominierende Aufgabenbereich; dessen sind sich die Schulräte bewußt.

Eine zweite Gruppe setzt sich dann aus den „reinen“ Verwaltungsarbeiten und der Beratertätigkeit zusammen. Sie heben sich nochmals ab von dem Rest der sich anteilmäßig nur wenig unterscheidenden Bereiche.

Es wird auch am Vergleich erkennbar, daß die Schulräte die Anteile einzelner Bereiche relativ gut einschätzen, daß sich Verzerrungen in Grenzen halten.

### *3.2.2. Die Tätigkeiten des Schulrats unter dem Kommunikationsaspekt*

Da mit der Analyse der Tätigkeiten zugleich die Vielzahl der Interaktionen des Aufsichtsbeamten erfaßt wurde, bietet sich die Möglichkeit, auch Aussagen über Häufigkeit und Dauer der Interaktionen sowie über die jeweiligen Rollenpartner und die Gesprächsinhalte zu gewinnen.

Wir beschränken uns auf Formen mündlicher Kommunikation, nehmen also z. B. den Schriftverkehr nicht mit auf. Aus dem gleichen Grund haben wir die teilnehmende Beobachtung beim Unterrichtsbesuch weggelassen, weil auch hier die mündliche Kommunikation des Schulrats relativ unbedeutend ist.

#### *3.2.2.1. Häufigkeit und Dauer der einzelnen Kommunikationssituationen*

Wie bereits oben erwähnt, ist es mit der Methode der Selbstaufschreibung nur bis zu einem gewissen Grad möglich, minutiös genaue Angaben zu erhalten.

Wir haben daher sieben Zeitkategorien gebildet, in die wir dann alle erfaßten Kommunikationssituationen einordnen. Die Kategorisierung ist bei den länger als 60 Minuten dauernden Gesprächen etwas ungenau, weil hier Zeiten von 65–330 Minuten vorkamen; letzteres z. B. bei der Nachbesprechung einer Zweiten Lehramtsprüfung. Bei der Zeiterfassung haben wir diese 10 „Sonderzeiten“ einzeln gerechnet.

Tabelle 10: Zeitdauer der (291) erfaßten Kommunikationsprozesse

| Zeitdauer<br>(in Minuten) | 1-5 | 6-10 | 11-15 | 16-30 | 31-45 | 45-60 | 60 u.<br>mehr |
|---------------------------|-----|------|-------|-------|-------|-------|---------------|
| Häufigkeit                | 110 | 124  | 21    | 16    | 5     | 5     | 10            |

Zusammen nehmen die Gespräche einen Zeitraum von ca. 4260 Minuten ein. Das würde eine durchschnittliche Gesprächsdauer von 15 Minuten bedeuten. Laßt man die – stark verzerrenden – Gespräche über 60 Minuten weg, ergibt sich ein Durchschnitt von ca. 11 Minuten.

Bedeutsam sind diese Werte deshalb, weil sie Illustration der Arbeitssituation und der damit verbundenen Belastung sind.

So stellt Acker fest, daß die gleichzeitige Berücksichtigung von Häufigkeit und Dauer der Kontakte am ehesten ermögliche, die Beanspruchung einer Stelle zu beurteilen (Acker 1963, S. 57 f.).

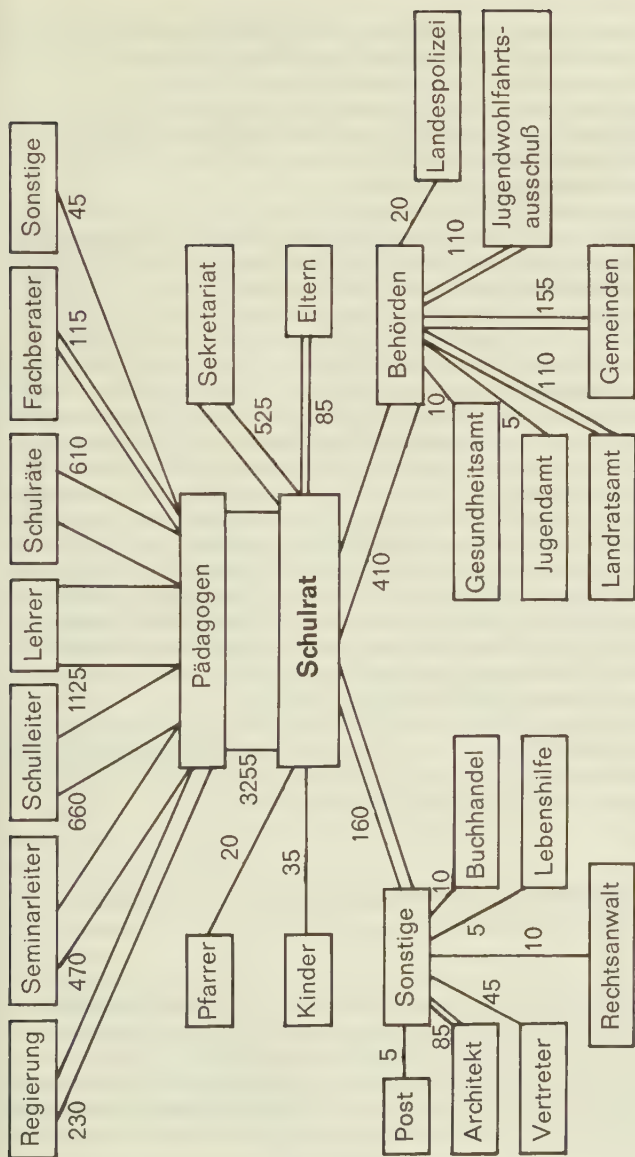
Die Dauer von 4285 Minuten, die der Schulrat in Kommunikationsprozessen verbringt, entspricht ca. 54 % der Gesamtarbeitszeit. Belastend scheint dabei weniger die Tatsache, daß Kommunikation stattfindet – wenn man z. B. im Klassen- oder Lehrerzimmer relativ ungestört eine Besprechung eines Schulbesuchs abhält – als vielmehr „Formen und Anordnung der Interaktionen“: die ständigen Telefonanrufe, Kurzgespräche mit Besuchern usw. machen es schwer oder fast unmöglich, kompliziertere, länger dauernde Arbeiten während der Dienstzeiten zu erledigen. (Die Zeit der Schulferien bildet hier eine gewisse Ausnahme). In Gesprächen mit Schulräten wurde immer wieder darauf verwiesen, daß z. B. Vorbereitung von Ansprachen oder Vorträgen, auch die Erstellung wichtiger Gutachten, häufig zu Hause oder im Amt vor oder nach Dienstschluß erledigt werden. Eine recht eindrucksvolle Illustration für die Schwierigkeit, kontinuierlich an einer Arbeit zu bleiben, bietet der in Anhang B, S. 266, beigefugte Ausschnitt aus dem Protokollbogen eines Schulrats.

Als weiteres Belastmoment kommt hinzu, daß ein Teil der Anrufe und Gespräche kurzfristige Ad-hoc-Entscheidungen verlangt, die später nicht mehr revidierbar sind.

Die Zahl von Anrufen und Besuchern ist „schuljahresspezifisch“ verschieden. So liegt sie z. B. zu Beginn des Schuljahres sehr hoch, sie nimmt meist nach Erkrankung, Urlaub, Lehrgangsteilnahme oder Prüfungstätigkeit des Aufsichtsbeamten zu; allerdings hat hier das Großschulamt eine gewisse Erleichterung gebracht, weil während der Abwesenheit die Kollegen im Amt in Vertretung eine Reihe von Aufgaben erledigen können.

### 3.2.2.2. Die Rollenpartner des Schulrats und ihr quantitativer Anteil an der Kommunikation

Zu einer Stellenplatzbeschreibung ist es nötig und sinnvoll, die Rollenpartner zu erfassen sowie den Anteil zu untersuchen, den sie an der



Zeitanteile mit verbaler Kommunikation des  
Schulrats mit verschiedenen Rollenpartnern  
M : 100 Min = 1 mm

Gesamtkommunikation des Schulrats haben. Dies ist auch im Hinblick auf die Einstellungen, insbesondere die Rollenselbstdeutung und die durch sie repräsentierten Eigenerwartungen von Interesse.

Das Diagramm veranschaulicht Anteile der einzelnen Personen und Einrichtungen an den Interaktionen der Schulräte (siehe S. 93).

Die Ergebnisse der Kommunikationsanalyse (vgl. Acker 1963, S. 57 ff.) zeigen eine recht eindeutige Tendenz:

Bei der Mehrheit seiner Interaktionen hat der Schulrat Pädagogen als Rollenpartner. Die 3255 Minuten bedeuten, daß er 77 % seiner „Kommunikationszeit“ mit ihnen verbringt; demgegenüber sind die Anteile der Kommunikationsprozesse mit Behörden und anderen, nicht dem sozialen System „Schule“ unmittelbar zuzurechnenden Rollenpartnern relativ gering. Dies bedeutet nicht, daß bei den Interaktionen mit Pädagogen überwiegend oder ausschließlich pädagogische Fragen und Probleme Gegenstand des Gesprächs sind. Vielmehr zeigt sich, daß der Schulrat eben auch „Anlaufstelle“ ist, wo es um juristische, organisatorische, persönliche oder dienstliche Belange geht (vgl. 3.2.2.4.).

Dieses Übergewicht von Kommunikationsprozessen mit Angehörigen der Berufsgruppe, aus der sich die Schulräte ausnahmslos rekrutieren, hat wohl auch einen Einfluß auf die Rollenselbstdeutung. Wenn sich die Schulräte in erster Linie als Pädagogen verstehen (vgl. 3.3.1.2.), so wird dies von ihrer Herkunft her verständlich, zugleich aber trägt die ständige Erfahrung von Rollenerwartungen von Pädagogen, der dauernde Umgang mit ihnen, die Konfrontation mit ihrer Tätigkeit dazu bei, daß sich solches Selbstverständnis stabilisiert und weiterentwickelt, denn Rollenselbstdeutung – das hatten wir betont – wird besonders in Interaktionsprozessen strukturiert (vgl. 1.4.3.1.).

Die Grenzen einer solchen Kommunikationsanalyse werden erkennbar, wenn man danach fragt, welche unterschiedliche Bedeutung die Gesprächspartner, hier vor allem der Schulrat, den einzelnen Rollenpartnern oder dem jeweiligen Gesprächsinhalt beimessen.

### 3.2.2.3. Anzahl und Dauer der Kommunikationsprozesse mit den einzelnen Rollenpartnern

Als weitere Detailinformation läßt die folgende Zusammenstellung erkennen, mit welchen Rollenpartnern man sehr häufig, mit welchen man im Durchschnitt länger oder kürzer sprach (siehe S. 95).

Bei Vergleich der absoluten Häufigkeiten zeigt sich, daß Schulleitungen und Lehrer in ca. 47 % der Kommunikationsprozesse Partner des Schulrats sind; nimmt man alle Pädagogen zusammen, so sind es ca. 67 %.

*Tabelle 11: Anzahl und Dauer der Kommunikationsprozesse mit einzelnen Rollenpartnern*

| Rollenpartner                      | Anzahl der Kommunikationsprozesse | Gesamtdauer in Minuten | durchschnittliche Dauer eines Gesprächs in Minuten | Prozentanteil an Gesamtzeit für Kommunikation |
|------------------------------------|-----------------------------------|------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Schulleiter                        | 70                                | 660                    | 9                                                  | 15,4                                          |
| Lehrer                             | 67                                | 1125                   | 17                                                 | 26,2                                          |
| Schulräte                          | 24                                | 610                    | 25                                                 | 14,2                                          |
| Seminarleiter                      | 9                                 | 470                    | 52                                                 | 11                                            |
| Regierung                          | 18                                | 230                    | 13                                                 | 5,7                                           |
| Fachberater                        | 8                                 | 115                    | 14                                                 | 2,7                                           |
| Sekretariat                        | 38                                | 325                    | 9                                                  | 7,6                                           |
| Landratsamt/<br>Stadt              | 10                                | 115                    | 12                                                 | 2,5                                           |
| Gemeinde/<br>Bürgermeister         | 14                                | 150                    | 11                                                 | 3,5                                           |
| Eltern                             | 6                                 | 86                     | 15                                                 | 1,9                                           |
| Schüler<br>(Klasse)                | 3                                 | 35                     | 11                                                 | 0,8                                           |
| Vertreter<br>(Schulbuch)           | 4                                 | 45                     | 11                                                 | 1                                             |
| Landespolizei                      | 2                                 | 20                     | 10                                                 | 0,5                                           |
| Architekt                          | 4                                 | 85                     | 20                                                 | 1,9                                           |
| Pfarrer                            | 2                                 | 20                     | 10                                                 | 0,5                                           |
| Gesundheitsamt                     | 2                                 | 10                     | 5                                                  | 0,2                                           |
| Kreisbild-<br>stelle               | 1                                 | 15                     |                                                    | 0,3                                           |
| Jugendamt                          | 1                                 | 5                      |                                                    | 0,1                                           |
| Berufsschule                       | 1                                 | 5                      |                                                    | 0,1                                           |
| Lebenshilfe                        | 1                                 | 5                      |                                                    | 0,1                                           |
| Personalrat                        | 2                                 | 25                     |                                                    | 0,5                                           |
| Jugendwohl-<br>fahrtsaus-<br>schuß | 1                                 | 110                    |                                                    | 2,5                                           |
| Rechtanwalts-<br>vertreter         | 1                                 | 10                     |                                                    | 0,2                                           |
| Buchhandlung                       | 1                                 | 5                      |                                                    | 0,1                                           |
| Postamt                            | 1                                 | 5                      |                                                    | 0,1                                           |
| Gesamt                             | 291                               | 4285                   |                                                    |                                               |

Die hohe Zahl von Interaktionen mit Schulleitern bei einer relativ geringen Anzahl von Rektoren, die einem Schulrat unterstehen (ca. 10–30), läßt erkennen, daß zwischen einzelнем Schulleiter und Aufsichtsbeamten weitaus häufiger Kontaktnahme erfolgt als z. B. zwischen einzelнем Lehrer oder Seminarleiter und Schulrat. Die Zeitdauer des durchschnittlichen Gesprächs zeigt dabei, daß es sich zumeist nur um recht kurze Mitteilungen, Anfragen oder Rucksprachen handelt. Die anderen Zahlen verdeutlichen, was hier schon exemplarisch deutlich wird: die Zeitdauer des Gesprächs ist bei Interaktionspartnern, deren Aufgaben vorwiegend bürokratisch-verwaltungsorientiert sind, kürzer als bei jenen, deren Tätigkeitsbereich stärker an pädagogischen, unterrichtsspezifischen Fragen und Zielen ausgerichtet ist. Das läßt sich damit erklären, daß bei den im ersten Fall auftretenden Situationen (z. B. Krankmeldung, Dienstunfall, Wanderung usw.) zur Lösung der Frage bestimmte Strategien in Form von Vorschriften, Anordnungen usw. vorgegeben sind, die angewendet werden müssen. Die Problemstrukturen lassen sich leichter „einordnen“ und stereotypisieren und sind damit rascher lösbar als die meisten der pädagogisch-unterrichtlichen Fragen. Zugleich implizieren diese Aussagen, daß die Aufgaben, die dem Schulrat gegenüber Schulleitern zukommen, andere sind als solche, bei denen er z. B. mit Seminarleitern oder anderen Schulräten kommuniziert.

Zusammenfassend gilt: Korrespondieren vorwiegend bürokratisch-ausführend gepragte Aufgabenbereiche des Schulrats mit solchen des Rollenpartners, so sind die Kommunikationsprozesse kürzer als bei vorwiegend pädagogisch-unterrichtlich ausgerichteten Bereichen.

Bestätigt wird dies durch die folgende Aufschlüsselung der Gesprächsinhalte sowie der Dauer der Interaktionen.

#### 3.2.2.4. Gesprächsinhalte und Gesprächsdauer

Vergleicht man die Anzahl der Interaktionen in den verschiedenen Spalten, so zeigt sich, daß ca. 82 % aller erfaßten Kommunikationsprozesse nur 10 Minuten oder weniger Dauer besaßen; der Schulrat interagiert demnach mit relativ vielen Rollenpartnern kurz zusammen, mit sehr viel weniger – nahezu ausschließlich Pädagogen – finden länger dauernde Gespräche statt.

Die Tabelle bestätigt, worauf wir oben bereits verwiesen: Die jeweiligen Spezifika des Aufgabenbereichs bedingen die Dauer des Gesprächs entscheidend. Bei einer Reihe angeführter Gesprächsinhalte ist zu bedenken, daß der – relativ kurzen – Kommunikationsdauer eine sehr viel längere Zeit intensiver Vorbereitung vorausging. Beispiele sind hier schulorganisatorische und Schulbaufragen.

Tabelle 12: Gesprächsinhalte und Dauer der Kommunikation

|                                                                                | 0-5 Min. | 6-10 Min. | 11-15 Min. | 16-30 Min. | 31-45 Min. | 46-60 Min. | 60 u. m. Min. |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------|------------|------------|------------|------------|---------------|
| Krankenvertretung, Einsatz v. LAA, Mitführung von Klassen, Praktikanteneinsatz | 30       | 9         | 1          | —          | —          | —          | —             |
| Einstellung, Zeugnisausgabe, Bewerbung, Ernennung                              | 7        | 4         | 2          | 1          | —          | —          | —             |
| Dienstversäumnis, -befreiung, Beurlaubung, UK-Stellung                         | 2        | 2         | 1          | —          | —          | —          | —             |
| Versetzung an neuen Dienstort                                                  | 2        | 3         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Teilzeitbeschäftigung                                                          | 1        | 3         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Gratulation, Jubiläum, Einführung, Verabschiedung, Begrüßung, Krankenbesuch    | 1        | 3         | —          | 2          | —          | —          | 3             |
| Stundenplanänderung (Erteilung v. Religions- und Schwimmunterricht)            | 3        | —         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Anfrage wegen Lehrplan                                                         | 1        | —         | 2          | —          | —          | —          | —             |
| Dienstunfall, Lungenuntersuchung                                               | 2        | 3         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Lehrwanderungen                                                                | 1        | —         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Aufsichtspflicht, Meldung eines Scharlachfalls                                 | 2        | —         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Allg. Schulordnung, Errichtung Musik-Modell-Klasse                             | —        | 2         | 2          | —          | —          | —          | —             |
| Verkehrserziehung, Erste-Hilfe-Kurs                                            | —        | 1         | 1          | 1          | —          | —          | —             |
| Unterrichtsanalyse, -beurteilung, Beratung, Nachbesprechung, 2. LAPr.          | 3        | 6         | —          | 2          | 4          | 4          | 5             |
| Erziehungsschwierigkeiten, Versetzung v. Schülern                              | 3        | 2         | —          | 2          | —          | —          | —             |
| Schuljugendberatung                                                            | —        | —         | 1          | —          | —          | —          | —             |
| Schulraumausgestaltung                                                         | —        | 1         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Kollegium – interne Schwierigkeiten                                            | —        | 1         | —          | —          | —          | —          | —             |
| falsche Gehaltsüberweisung                                                     | 1        | —         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Fortbildung, Meldung zu Kursen, Planung v. Veranstaltungen                     | —        | 12        | —          | 1          | —          | —          | 1             |
| Schulpflichtdauer, qualifizierender Abschluß                                   | 1        | 3         | —          | 1          | —          | —          | —             |

|                                                                    | 0-5 Min. | 6-10 Min. | 11-15 Min. | 16-30 Min. | 31-45 Min. | 46-60 Min. | 60 u. m. Min. |
|--------------------------------------------------------------------|----------|-----------|------------|------------|------------|------------|---------------|
| überregionale Probearbeiten                                        | —        | 5         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Gastschulantrag                                                    | 2        | 2         | 1          | —          | —          | —          | —             |
| Durchführung v. Legastheniker-<br>kursen                           | 3        | —         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Überweisung in Sonderschulen,<br>Berufsschulen                     | 2        | 2         | —          | 1          | —          | —          | —             |
| Sammlung Schullandheim                                             | 3        | —         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Schulhaus: Neubau, Erweiterung                                     | —        | 3         | 1          | —          | —          | —          | —             |
| Schulorganisation, Sprengelbildung                                 | 5        | 5         | 2          | —          | —          | —          | —             |
| Schulbus, Schülersonderzug                                         | —        | 3         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Lehr- und Lernmittel                                               | 1        | 3         | 2          | 2          | —          | —          | —             |
| Jugendwohlfahrtsfragen                                             | —        | —         | —          | —          | —          | —          | 1             |
| Auszeichnung eines Lebensretters                                   | 1        | —         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Beschwerden, Information, Eltern-<br>beirat                        | —        | 3         | —          | —          | —          | —          | —             |
| beabsichtigte Klage gegen Frei-<br>staat Bayern                    | —        | 1         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Statistik, Aufstellungen, Listen                                   | —        | 7         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Haushaltsmittel, Abrechnungen                                      | 1        | 4         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Organisationsfragen Schulamt                                       | —        | 2         | 1          | —          | 1          | —          | —             |
| Information über Vorfälle, Anrufe,<br>Post nach Abwesenheit im Amt | 5        | 3         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Terminabsprachen, -vereinbarun-<br>gen, -erinnerungen              | 17       | 10        | 3          | 1          | —          | —          | —             |
| Gemeinschaftsveranstaltung                                         | 1        | —         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Zeitungsnachlieferung                                              | 1        | —         | —          | —          | —          | —          | —             |
| Werkraumbegehung                                                   | 1        | 1         | —          | —          | —          | —          | —             |
| verlorengegangener Schülerbogen                                    | —        | 2         | —          | —          | —          | —          | —             |
| verschiedene unklare Themen                                        | 2        | 6         | 1          | —          | —          | —          | —             |
| Gesamt:                                                            | 110      | 124       | 21         | 16         | 5          | 5          | 10            |

Man könnte die Aufgaben des Aufsichtsbeamten durchaus danach ordnen, wie „kommunikationsintensiv“ sie sind, d. h. wieviel Anteil an einer Tätigkeit muß, soll oder kann in Gesprächen, wieviel muß in Alleinarbeit in Ruhe am Schreibtisch erledigt werden.

Belastend ist dabei für den Schulrat vor allem, daß beide Formen im

Arbeitsablauf ständig miteinander vermischt sind, daß eine zeitliche Trennung nicht möglich ist.

## **Zusammenfassung**

Mit dem Verfahren der Protokollierung der Arbeitszeit durch Selbstaufschreibung wurde es möglich, weitere Charakteristika der Schulratsposition zu erfassen, Besonderheiten, die teilweise und tendenziell auch bei der Darstellung der Aufgaben sowie bei der Fragebogenauswertung deutlich werden (vgl. 3.1. und 3.3.). So zeigt sich auch hier die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der aufgabenbedingten Anforderungen an den Schulrat ebenso wie z. B. das klare Übergewicht der Aufsichts- und Kontrollfunktion gegenüber den anderen Bereichen.

Tendenzen, die erst durch die Protokollierung klarer erkennbar wurden, sind unter anderem:

- Bei der überwiegenden Mehrheit der Rollenpartner des Schulrats (ca. 70 %) handelt es sich um Pädagogen,
- Ein sehr großer Teil verbaler Kommunikationsprozesse dauert weniger als 10 Minuten.
- Die Schulräte verbringen relativ viel Zeit auf Dienstfahrten zu Schulen, Behörden usw. (ca. 15 % der Gesamtzeit).
- Mündliche Kommunikation nimmt über 50 % der Gesamtarbeitszeit in Anspruch (die Unterrichtsbeobachtung ist dabei nicht mitgerechnet).

Um die festgestellten Tendenzen sinnvoll interpretieren und evaluieren zu können, wären Vergleichswerte verwandter Berufe nötig: zum einen solche von Pädagogen in anderen Positionen mit unterschiedlichen Aufgaben (z. B. Schulleiter, Seminarleiter, Schulräte an Bezirksregierungen, Oberstudiendirektoren), zum andern solche von fachlich vorgebildeten Experten in der höheren staatlichen Verwaltung (z. B. Arzt im Gesundheitsamt, Förster im Forstamt, Ingenieur im Bauamt). Erst in Abhebung von solchen Berufsbildern wird es möglich, festzustellen, ob und inwieweit es sich jeweils um Spezifika der Schulratsposition handelt. Doch kann dies im Rahmen dieser Untersuchung nicht geleistet werden.

## **3.3. Die Aufgabenbereiche als Quelle intrapersonaler Rollenkonflikte**

Mit der bisherigen Darstellung der Aufgaben – zum einen als Summe amtlich verordneter Dienstpflichten, zum andern als Teilbereiche einer Arbeitszeitanalyse – wurde der institutionell vorgegebene Interpretationsrahmen möglicher Rollenselbstdeutungen aufgezeigt. Der erfaßte soziale Bezugsrahmen bestimmt durch seine Werte und Normen die

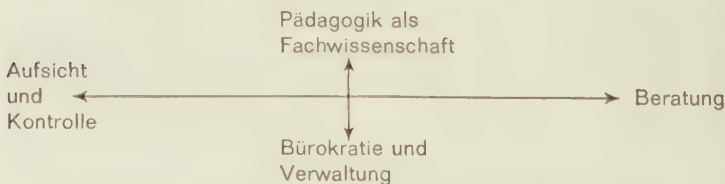
Auswahl der Inhalte und wirkt so auf die Selbstdeutung präformierend. Mit seinen vielfältigen Rollenerwartungen schreibt er dem Schulrat unterschiedliche soziale Rollen zu, die oftmals miteinander konfligieren. Es bestehen mehrere Orientierungsrahmen, mehrere – einander widersprechende – Verantwortlichkeiten, an denen sich der Schulrat in gleicher Weise auszurichten hat. Aus dieser – gleich wie bedingten – Notwendigkeit, ihnen entsprechen zu müssen, entstehen für den Schulrat intrapersonale Rollenkonflikte.

Der wohl grundsätzlichsste Widerspruch liegt bereits in dem Begriff „Schul-Verwaltung“ selbst. Hier trifft zu, was *Adorno* sehr generell über das Verhältnis von Kultur und Verwaltung aussagt: „Die Forderung der Verwaltung an die Kultur ist wesentlich heteronom: sie muß Kulturelles, was immer es auch sei, an Normen messen, die ihm nicht innewohnen, die nichts mit der Qualität des Objekts zu tun haben, sondern lediglich mit irgendwelchen abstrakt von außen herangebrachten Maßstäben ...“ (*Adorno* 1962, S. 53).

Im Falle des Schulrats bedeutet dies den Zwiespalt zwischen internalisierten Standards der Pädagogik als zuständiger Fachwissenschaft einerseits und den von außen herangebrachten bürokratischen Maßstäben andererseits.

Neben dieser Konfliktdimension „Pädagogik – Bürokratie, Verwaltung“ sehen wir noch eine zweite für berufsrelevant an: Sie ergibt sich aus dem Zwang, daß der Schulrat gleichzeitig Aufsichts- und Beratungsfunktion wahrzunehmen hat. Mit jedem der genannten Aspekte ist zugleich ein Bezugssystem mit einer Vielzahl mehr oder weniger präzis formulierter Rollenerwartungen verbunden.

Die Dimensionen können nicht losgelöst voneinander gesehen werden, sie stehen in Interdependenz zueinander. Sieht man die Begriffe als Endpunkte zweier sich überlagernder Kontinua, so lassen sie sich folgendermaßen darstellen:



Wir sind uns bewußt, daß wir damit nur einen Teil der vom Schulrat erfahrenen Rollenkonflikte erfassen.

Die Auswahl dieser beiden Dimensionen ergab sich

- a) aus der Sichtung der Literatur zu Fragen des professionalisierten Spezialisten in Organisationen und in der Verwaltung, zu Proble-

men von Ordnungs- und Kontrollfunktionen in Institutionen sowie zu Fragen sozialer Beziehungen in formalen Organisationen (vgl. u. a. *Becker* 1956; *Daheim* 1967; *Dreeben* 1970, *Ellwein* 1966; *Fürstenau* u. a. 1969; *Kairat* 1969; *Krüger* 1973, *Mayntz* 1971; *Rumpf* 1966);

- b) aus der Detailerfassung der beruflichen Aktivitäten (3.1. und 3.2.);
- c) aus Äußerungen von Schulräten in Gesprächen und Interviews, in Verbandszeitschriften und Veröffentlichungen

### 3.3.1. Die Konfliktdimension „Pädagogik – Verwaltung“

Der Schulrat hat in seiner Ausbildung als Pädagoge ein Spezialwissen erworben, über das er verfügen kann, er hat Normen, Inhalte und Wertvorstellungen der für seinen Beruf relevanten Wissenschaften kennengelernt, hat gewisse pädagogische Standards internalisiert und orientiert daran sein berufliches Handeln. Damit besitzt er Merkmale, die als Kriterien zur Beschreibung eines sogenannten „Professional“ dienen (vgl. *Krüger* 1973, S. 110 ff.). Ohne in diesem Zusammenhang näher auf die Frage nach dem tatsächlich erreichten Grad der Professionalisierung der Schulräte einzugehen, können wir annehmen, daß zwischen dem intrapersonalen Rollenkonflikt des Schulrats in der Schulverwaltung und den Problemen des professionalisierten Spezialisten in der bürokratischen Organisation weitgehende strukturelle Analogien bestehen. So scheint es uns legitim, Aussagen und Konzepte, die das Problem der Professionalisierung in der Bürokratie allgemein erfassen, auf die Schulratsrolle anzuwenden (vgl. u. a. *Daheim* 1967; *Hesse* 1968; *Kairat* 1969; *Kornhauser* 1962; *Mayntz* 1971, S. 191 ff.; *Vollmer* 1966).

Fragt man nach möglichen Ursachen, die das Entstehen der Konflikte zwischen beiden Bezugssystemen erklären, kommt man zu verschiedenen Antworten. Generell kann wohl davon ausgegangen werden, daß sich professioneller und bürokratischer Orientierungsrahmen sowohl in den Zielvorstellungen wie in den Verfahrensweisen unterscheiden.

*Rumpf* hat vom pädagogischen Standpunkt aus die Merkmale beider Systeme einander gegenübergestellt und kommt dabei zu folgender Charakterisierung:

|            |                            |
|------------|----------------------------|
| „Vertrauen | – Mißtrauen und Kontrolle; |
| Sehen      | – Prüfen;                  |
| Vernunft   | – Vorschrift;              |

Wagemut – Korrektheit;  
*Situationsgemäßheit* – Vorschriftengemäßheit;  
 Souveränität und Selbstverantwortung – Berufung auf die Staatsautorität.“  
 (Rumpf 1966, S. 68)

Die Rollenkonflikte werden verschärft, wenn formalisierte Verfahrensweisen und Disziplinen, die ursprünglich als Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele eingesetzt wurden, selbst zu Zielen werden. Die Verschiebung von Zielen, als eine der möglichen Dysfunktionen von Bürokratie (vgl. Merton in Mayntz 1971, S. 268 f.; Etzioni 1967, S. 24), muß als mögliche Gefahr gesehen werden in den Aufgabenbereichen des Schulrats, in denen pädagogisches, eher professionelles und bürokratisches Handeln ineinandergreifen. Die Verlagerung von Prioritäten, die Möglichkeit, daß formalisierte Verfahrensweisen zu „einem unmittelbaren Wert“ für den Rolleninhaber werden, ist bei vielen Einzelentscheidungen bestimmter Schulräte immer wieder feststellbar; Zielverschiebung aber generell als Strukturmerkmal von Schulverwaltung zu sehen, scheint uns eine allzu klischeehafte, undifferenzierte Sicht (vgl. Lange-Garritsen 1972, S. 62 f.).

Scott (in Mayntz 1971, S. 201 ff.), der die Problematik allgemein behandelt und sie als *interpersonalen* Konflikt zwischen Spezialisten und Bürokraten darstellt, sieht Gründe des Konflikts unter anderem in der fundierten Ausbildung des professionalisierten Spezialisten, in einer dadurch erworbenen Fähigkeit zu selbständigem Entscheidungshandeln bei geringer Außenkontrolle; der „Bürokrat“ dagegen wird zumeist innerhalb der Organisation spezifisch auf dort jeweils benötigte Kenntnisse und Fertigkeiten hin ausgebildet, die ihm nur geringe Entscheidungsbefugnisse einräumen, die zudem durch ein hohes Maß an Außenkontrolle beschränkt sind. Der „Bürokrat“ übt demnach (bei Scott) zumeist begrenzte, stereotypisierte Tätigkeiten aus, die durch Regeln und Vorschriften weitgehend festgelegt sind.

Bei der Schulsratsrolle scheinen beide Formen vereint zu sein: Während er seine pädagogische Qualifikation, seine didaktisch-methodischen Kenntnisse und Fähigkeiten durch eine Ausbildung an Lehrerbildungsanstalten, Akademien, Universitäten, durch gezielte Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen (z. B. als Lehrer, Seminarleiter, Schulsrat) erwarb, beschränkte sich die Einführung in die Verwaltungsarbeit zumeist auf „Versuchs- und Irrtumslernen“, „Vor- und Nachmachen“ im Schulumfeld und auf einen kurzen amtlichen Einführungslehrgang für neu ernannte Schulsräte. Der Konflikt zwischen bürokratischen und pädagogischen Normen wird den Schulsräten gerade durch die bei allen nahezu gleich verlaufende Karriere bewußt:

„So steht dem besonders verdienten und erfolgreichen Pädagogen – auch das nur in wenigen Ausnahmefällen – die Beförderung auf Stellen in der Schulverwaltung, zum Schulrat ... in Aussicht. Gerade dies aber hat für den Lehrer eine beinahe tragische Wirkung. Er verläßt den Ort seiner besten Erfahrungen, Leistungen und Erfolge und muß sich ... einer Tätigkeit widmen, für die er in keiner Weise ausgebildet ist ... So beginnt der hervorragende Pädagoge seine Verwaltungstätigkeit als Dilettant und ist nicht selten zum Scheitern, meist aber zu unverhältnismäßiger Ineffektivität verurteilt“ (Lemberg 1971, S. 75 f.).

Scott (in Mayntz 1971, S. 205 ff.) glaubt den Konflikt des Fachmannes in der Bürokratie in folgenden Bereichen zu erkennen:

- a) im Widerstand gegen bürokratische Regeln und Vorschriften,
- b) in der Zurückweisung bürokratischer Standards,
- c) in einer weitgehenden Ablehnung von Aufsichts- und Kontrollformen, wie sie in der Bürokratie gegeben sind,
- d) in bedingter Loyalität der sogenannten „Professionals“ gegenüber der Organisation (vgl. Gouldner 1955, S. 520 ff.).

Im Rahmen unserer Arbeit ist die von *Kairat* geübte Kritik an Scott von Interesse. Nach *Kairat* zeichnet Scott zu einseitig den Idealtyp eines vom Leistungsinteresse motivierten „Professionals“. *Kairat* dagegen fordert eine stärkere Beachtung des sogenannten „Gegenleistungsinteresses“ des „Professionals“, weil dadurch der Wechsel des Orientierungsrahmens beim Übergang zu bürokratischem Handeln eventuell erklärlich würde.

Angewandt auf unsere konkrete Situation: Ein überwiegend mit Verwaltung befaßter Schulrat gewinnt durch das hohe Maß an Erfahrung zunehmende juristisch-verwaltungstechnische Kompetenz. Zugleich erfährt er durch einige Rollenpartner (andere Behörden, Regierung ...), daß auch auf diese Weise Statuszuwachs (in sehr allgemeinem Sinn) möglich ist. Ein damit einhergehender allmählicher Abbau – eventuell störender – professioneller Standards wäre einsichtig. Der Hauptvorwurf *Kairats* gegen Scott – und dies ist für uns ein entscheidendes Moment – ist, daß dieser als Gegenposition zum sogenannten „Professional“ den Bürokraten als anspruchslosen, rein ausführend Tätigen darstellt. Nach *Kairat* ist die Gegenposition jedoch viel mehr der höhere Verwaltungsbeamte oder Manager. „Da der Professional sich ja primär durch das Merkmal besonderer Qualifikation auszeichnet, wäre für ihn eine ausführend-bürokratische Tätigkeit äußerst konfliktreich, doch gelangt er in diese Situation allenfalls bei krassem beruflichen Mißerfolg. Entsprechend seinem durch die besondere Ausbildung hohen Anspruchsniveau wird er zu hohen professionellen Leistungen nur bereit und fähig sein, wenn er adäquate

Gegenleistungen erhält, also höheres Prestige, größeren Einfluß, höheres Einkommen und einen größeren Rollenspielraum, bzw. Autonomie" (Kairat 1969, S. 116).

Inwieweit sind diese Aussagen beim Schulrat zutreffend? Wenn man die Ernennung nicht als „krassen beruflichen Mißerfolg“ ansieht, ist er dann damit auch weitgehend frei von ausführend-bürokratischen Tätigkeiten?

Um eine klarer strukturierte, differenzierte Aussage zu erhalten, müssen wir kurz die in 3.1. dargestellten Teilbereiche seiner Berufsrolle unter diesem Aspekt betrachten.

Eine erste Gruppe von Tätigkeiten sehen wir in der Beratungsfunktion, in der Fort- und Weiterbildungsarbeit des Schulrats: Hier handelt es sich um nahezu „reine“ pädagogisch-professionelle Aktivitäten.

Einer zweiten Gruppe würden wir die Aufsichtsfunktion über die Lehrer als einer an professionellen Standards orientierten Gruppe zurechnen, außerdem Planungen, Personal- und Sachentscheidungen, die ein hohes Maß fachlicher Kompetenz erfordern, aber auch Tätigkeiten, wie z.B. Fragen der Schulorganisation, bei denen oftmals administrative Überlegungen im Vordergrund stehen, dabei aber vom Schulrat weitreichende, verantwortungsbewußte, durch Vorschriften und bürokratische Maßstäbe nicht eindeutig festgelegte Entscheidungen verlangen. Bei den letztgenannten Aktivitäten handelt es sich demnach um Verwaltungshandeln, bei dem der an pädagogischen Standards orientierte Schulrat adäquate Gegenleistungen erfährt, sei es in Form zunehmenden Einflusses, als erweiterter Rollenspielraum oder als Zuwachs an Prestige.

Neben diesen beiden Gruppen sehen wir eine dritte, der wir eine Reihe der Aktivitäten zuordnen würden, die in Zusammenhang mit der Leitung der Verwaltungsbehörde stehen, Aktivitäten, die Ellwein als „gebundene“ (1966, S. 76), Litwak als stereotype, gleichförmige Tätigkeiten (1968, S. 118) bezeichnen.

Neben Aufgaben, die sich von Zielstellung und Verfahrensweisen her eindeutig dieser dritten Gruppe zuordnen lassen, finden sich solche ausführend-bürokratischen Aktivitäten oftmals auch als begleitendes Handeln bestimmter Tätigkeiten der ersten beiden Gruppen. Eine besondere Bedeutung innerhalb dieser eher stereotypen, gleichförmigen Tätigkeiten haben solche, die entstanden, weil ursprünglich vorhandene Entscheidungsfreiräume des Aufsichtsbeamten durch immer detailliertere Vorschriften und Verordnungen so beschnitten wurden, daß er sich schließlich in diesem Bereich auf die Anwendung und Kontrolle der Einhaltung vorgegebener Anordnungen beschränkt.

Tendenziell zeigt sich dies z. B. beim Schulhausbau. Gab es bis 1967 keine klaren gesetzlichen und verwaltungsrechtlichen Vorschriften und Richtlinien (vgl. Ruf-Seufert 1968, S. 8), so haben die Richtlinien von

1968 und 1975 so detaillierte Aussagen vorgegeben, daß für eigenständige Planungsideen und Innovationen des Schulrats kaum noch Möglichkeiten bestehen.

Die Vorgabe von Vorschriften bedeutet so stets Reduzierung von Handlungsspielraum für den Entscheidenden. Es ist sicher keine Frage, daß solche Richtlinien zur Vermeidung von möglichen Fehlentwicklungen beitragen, wie sie z. B. der Schulhausbau in Bayern zwischen 1955 und 1965 erkennen ließ (vgl. *Ruf-Seufert* 1968, S. 15). Zugleich aber wird an ihnen das Spannungsverhältnis zwischen Professionalisierung und der Vermeidung von Risiken, zwischen Handlungsspielräumen qualifizierter Experten und der Sicherung bestehender Ordnungen, zwischen Innovationsansätzen befähigter Pädagogen und staatlicher Schulaufsicht erkennbar (vgl. *Krüger* 1973, S. 112 ff.).

Für alle Aufgaben der dritten Gruppe gilt, daß die zu treffenden Entscheidungen durch Gesetze, Bestimmungen, Dienstordnungen usw. weitgehend vorstrukturiert sind.

Doch darf die erfolgte „Dreiteilung“ nicht zu dem Fehlschluß verleiten, jeder Aufgabenbereich, jede Einzeltätigkeit könnten nunmehr eindeutig zugeordnet werden. Es erscheint wenig sinnvoll, von einem klaren Nebeneinander professioneller Dienste hier und rein bürokratischen, sekundären Zwecken dienendem Handeln dort auszugehen; vielmehr verbinden sich beide Orientierungsrahmen in vielen Einzelaufgaben; bereits hier entstehen Konflikte durch die unterschiedlichen Normvorstellungen beider Bezugssysteme.

„Professionelle und bürokratische Prinzipien „liefern“ alternative Methoden zur Organisation komplexer Aufgaben ... Deshalb ist auch die Erkenntnis nicht überraschend, daß sich Konflikte und Probleme ergeben, wenn diese beiden Typen organisatorischer Ordnungen zu einer einzigen Struktur verschmolzen werden“ (*Scott* 1967, S. 204).

In der Schulratsrolle finden diese Verschmelzungen beim Einzelfall wie dem Tätigkeitsbereich als Ganzem statt.

Die anfangs gestellte Frage, ob der Schulrat ausführend-bürokratische Tätigkeiten ausübt, kann im Hinblick auf einen Teil seiner Aufgaben bejaht werden. Wir würden alle Aktivitäten dazurechnen, die er an eine nicht pädagogisch vorgebildete Verwaltungskraft delegieren kann. Bei „Reisekostenabrechnungen“ und „Mehrarbeitsberechnungen der Lehrer“ trifft dies sicher zu, schon bei „Gastschulantrag“ oder „Verlängerung der Schulpflicht“ wird die Verschmelzung beider Bezugssysteme wieder klar erkennbar und läßt Delegierung als problematisch erscheinen.

Je eindeutiger Tätigkeiten als rein ausführend-bürokratisch erkennbar sind, desto mehr tragen sie dazu bei, daß dem Rolleninhaber der Konflikt zwischen bürokratischen und pädagogischen Normen bewußt wird; gerade bei solchen Aktivitäten wird die Diskrepanz zwischen fachli-

cher Ausbildung, beruflicher Qualifikation und jetzigem Berufshandeln deutlich.

Einige weitere Aspekte sind als konfliktverschärfend anzusehen:

Durch Aufsichts- und Beratungstätigkeit werden die Schulräte ständig mit dem überwiegend pädagogisch orientierten Handeln ihrer Untergebenen konfrontiert; sie erfahren am unterschiedlichen Tun anderer, wie sehr sie sich von ihrer ursprünglichen Arbeit entfernen bzw. entfernt haben.

Ebenfalls konfliktverschärfend wirkt eine Rollenselbstdeutung, die sich eindeutig an einem der beiden Bezugsrahmen ausrichtet.

Da die Schulräte als Berufsbeamte dazu verpflichtet sind, die bürokratischen Standards selbst einzuhalten, vor allem aber, da sie als Dienstvorgesetzte für deren Einhaltung durch die Untergebenen zu sorgen haben, sind für sie weitaus häufiger als für den gewöhnlichen Lehrer Gelegenheiten gegeben, um diesen Widerspruch zwischen den beiden Bezugssystemen zu erfahren (vgl. Pöggeler 1960, S. 16).

Daß dies aus pädagogischer Sicht wenig erfreulich ist, leuchtet ein; dennoch muß der von Pädagogen kommenden – meist allzu resignativen oder zu idealistischen – Kritik der Vorwurf gemacht werden, daß sie es in den meisten Fällen versäumt, über Ursachen bürokratischer Vorschriften, über Notwendigkeit oder Überflüssigkeit solcher Normen auch einmal unter anderen als rein pädagogischen Kriterien nachzusinnen, geschweige denn ernsthafte Alternativen anzubieten.

Wer die Notwendigkeit vieler solcher Bestimmungen nur deswegen in Abrede stellt, weil sie mit pädagogischen Vorstellungen konfliktieren, der verkennet, daß Lehrer und Schuler nicht nur in einem pädagogischen, sondern eben auch in einem juristischen Verhältnis zueinander stehen.

Nur die „Entartungen“ zu betrachten, wird dem Problem ebensowenig gerecht wie einseitig pädagogische oder einseitig juristische Argumentation:

Die Legitimation beider Bezugsrahmen, die Notwendigkeit wie auch die Unausweichlichkeit der zwischen ihnen bestehenden Widersprüche müssen anerkannt sein, damit eine realitätsnahe und sachgemäße Problemanalyse erfolgen kann.

Welche Position nehmen die Schulräte selbst angesichts dieser Tatsachen ein? Wie schätzen sie ihre tatsächliche Arbeitszeitverteilung ein, wie würden sie sich die Verteilung wünschen, und was ergibt sich daraus für ihre Rollenselbstdeutung?

### 3.3.1.1. Die tatsächliche Aufgabenverteilung im Urteil der Befragten

Die folgenden Ergebnisse, gewonnen durch Befragung von Schulräten, sollen zur besseren Erfassung von Rollenselbstdeutung und

intrapersonalem Rollenkonflikt beitragen; aus ihnen Folgerungen auf die tatsächlichen Gegebenheiten der Berufsarbeit des bayerischen Schulrats zu ziehen, halten wir für fragwürdig. Dazu würde sich das bei 3.2. (Protokollanalyse) aufgezeigte Verfahren weitaus besser eignen.

Für den Rollenkonflikt ist von Wichtigkeit, wie hoch man die Anteile beider Bezugssysteme in etwa einschätzt.

Neben den Urteilen der Gesamtgruppe führen wir auch die einiger Untergruppen auf, um daran den Grad vorhandener Urteilshomogenität aufzuzeigen.

Bedenkt man, daß mit Ausnahme der Beratungs- und Fortbildungstätigkeit nahezu alle Bereiche in unterschiedlich intensiver Weise und auf unterschiedlichem Niveau Verwaltungshandeln erfordern, so wird allein rein quantitativ der hohe Verwaltungsanteil an der Berufsarbeit des Schulrats erkennbar.

Die sich abzeichnende Tendenz wird bestätigt durch die Urteile zu Statement 47 (vgl. Anh. A, S. 248): (siehe S. 109).

Die Untergruppen lassen insgesamt ein recht hohes Maß an Übereinstimmung erkennen; eine Ausnahme bilden hier lediglich die nach dem Werdegang unterschiedenen Gruppen.

Während die ehemaligen Oberlehrer sich als die am wenigsten mit pädagogisch-professionellem Handeln befaßte Gruppe ansehen, dagegen bei den Verwaltungstätigkeiten mit die höchsten Prozentwerte erreichen, ist dies bei den ehemaligen Rektoren eher umgekehrt. Sie zeigen die höchsten Prozentwerte bei Beratungstätigkeiten und die geringsten Werte bei den verwaltungsintensiven Aktivitäten.

Die Ergebnisse bei Statement 47 bestätigen diesen Tendenzen. Beide Gruppen unterscheiden sich hochsignifikant ( $p < 0,01$ ).

Eine mögliche Erklärung wäre, daß sich unter den ehemaligen Oberlehrern eine Reihe von Stadtschulräten befindet, bei denen tatsächlich die Verwaltungsanteile höher als bei anderen Kollegen liegen.

Eine andere Ursache mögen die Berufserfahrungen sein, die man vor der Ernennung zum Schulrat gemacht hat:

Je mehr die Schulräte bereits vor ihrer Ernennung schwerpunktmäßig Verwaltungsarbeit zu erledigen hatten, desto weniger ist ihnen das Übergewicht des verwaltungsorientierten Handelns in der jetzigen Position bewußt. Dies könnte die Urteile der Rektoren, aber auch der ehemaligen Oberlehrer erklären. Möglicherweise spiegeln die Urteile Rollenerwartungen wider, mit denen die Bewerber an dieses Amt herangegangen sind, d. h. daß den ehemaligen Seminarleiter schwerpunktmäßig die pädagogischen Aktivitäten anzogen und er das bürokratische Handeln mehr als „Beiwerk“ ansah, von dem er dann allerdings sehr rasch merkte, daß es so durchaus nicht zu erledigen war. So ließen sich die Antworten beim Statement 47 in etwa erklären. Pro-

Tabelle 13: Anteil einzelner Aufgabenbereiche an der Gesamtarbeitszeit im Urteil der Schulräte in % (Ist-Zeit)

| Größe der Gruppe(n)                   | Gesamt | Alter   |          | Werdegang <sup>2</sup> |             |            |               |             | Dienstalter <sup>1</sup> |                |
|---------------------------------------|--------|---------|----------|------------------------|-------------|------------|---------------|-------------|--------------------------|----------------|
|                                       |        | - 53 J. | 54-57 J. | 58 J.<br>u. ä.         | ehem.<br>SL | ehem.<br>R | ehem.<br>SL+R | ehem.<br>OL | 0-3 J.                   | 4-9 J. 10-x J. |
|                                       | 115    | 48      | 26       | 41                     | 42          | 28         | 37            | 8           | 32                       | 46 37          |
| Aufsicht, Kontrolle                   | 30,53  | 29,62   | 30,00    | 31,93                  | 28,83       | 31,29      | 32,22         | 29,00       | 32,12                    | 33,13 28,43    |
| Beratung                              | 12,94  | 11,42   | 13,27    | 14,51                  | 11,67       | 15,61      | 13,73         | 6,63        | 13,00                    | 12,96 13,92    |
| Fort-, Weiterbildung                  | 8,06   | 7,00    | 7,77     | 9,49                   | 8,55        | 7,86       | 8,27          | 5,25        | 7,72                     | 8,46 8,51      |
| Vollzug d. Schulpflichtgesetzes u. ä. | 6,51   | 6,56    | 5,88     | 6,85                   | 6,76        | 5,89       | 6,84          | 5,88        | 6,41                     | 6,91 6,68      |
| Schulorganisation u. Schulaufwand     | 10,01  | 11,00   | 9,85     | 8,95                   | 11,29       | 7,54       | 9,70          | 13,37       | 8,62                     | 11,67 9,95     |
| Öffentlichkeitsarbeit                 | 8,23   | 8,10    | 7,38     | 8,90                   | 9,10        | 7,93       | 7,11          | 9,87        | 9,00                     | 7,22 9,46      |

|                                          |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Leitung einer<br>Verwaltungs-<br>behörde | 13,85 | 14,08 | 14,50 | 13,17 | 13,71 | 13,82 | 13,05 | 18,37 | 14,47 | 12,70 | 15,89 |
| eigene Fort-<br>bildung                  | 6,10  | 6,10  | 6,15  | 6,07  | 6,43  | 6,21  | 5,54  | 6,63  | 6,56  | 5,96  | 6,38  |
| Summe                                    | 96,23 | 93,88 | 94,80 | 99,87 | 96,34 | 96,15 | 96,46 | 95,00 | 97,90 | 99,01 | 99,22 |

Anmerkung:

<sup>1</sup> Die  $\%$ -Werte der Dienstaltersgruppen differieren um einige  $\%$  von den anderen Gruppen, weil als Bezugsgröße 100 % („Sonstiges“ fehlt in der Tabelle), bei den anderen die tatsächliche Summe genommen wurde.

<sup>2</sup> SL = Seminarleiter, R = Rektor, SL+R = Seminarleiter und Rektor gleichzeitig, OL = Oberlehrer.

Tabelle 14: Statement 47 im Urteil von Gesamt- und Teilgruppen; Mittelwerte und Standardabweichungen

Nr. 47: In meiner jetzigen Tätigkeit bin ich mehr Verwaltungsfachmann als Erzieher

|   | Gesamt | Alter | Verbandszugehörigkeit <sup>1</sup> |          |             |       |       | Werdegang |       |       |       |
|---|--------|-------|------------------------------------|----------|-------------|-------|-------|-----------|-------|-------|-------|
|   |        |       | – 53 J.                            | 54–57 J. | 58 J. u. ä. | BLLV  | KEG   | k. Ang.   | SL    | R     | SL+R  |
| M | 2,83   | 2,56  | 3,15                               | 2,93     | 2,76        | 2,80  | 3,00  | 2,45      | 3,68  | 2,81  | 1,88  |
| S | 1,624  | 1,486 | 1,515                              | 1,822    | 1,557       | 1,476 | 1,954 | 1,292     | 2,038 | 1,469 | 1,126 |

<sup>1</sup> BLLV = Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband; KEG = Kath. Erziehergemeinschaft.

blematisch ist die Frage, ob derartige Einstellungen während der Dienstzeit als Schulrat „konserviert“ werden können, da ja gerade bei den Altersgruppen (Lebens- und Dienstalster) keine signifikanten Unterschiede deutlich werden.

### 3.3.1.2. Die erwünschte Aufgabenverteilung im Urteil der Befragten – Folgerungen für die Rollenselbstdeutung

Ehe wir die Konfliktdimension erfassen können, ist herauszufinden, wie die Idealvorstellungen, der „Vergleichsmaßstab“ beschaffen sind, an denen die Befragten die erfahrene Realität messen.

Es geht darum festzustellen, an welchem Bezugsrahmen die Befragten sich orientieren wollen, ob sich Schulräte nach wie vor als Pädagogen sehen oder – bedingt durch die langjährigen Erfahrungen – als Bürokraten, die pädagogische und professionelle Standards allmählich an die Peripherie drängen.

Sind die bisher abgegebenen Urteile über die tatsächliche Arbeitszeitverteilung vor allem und nahezu ausschließlich durch die täglich erfahrene Realität geprägt, so wirkten bei der Bildung der Auffassungen über die „ideale“ Aufgabenverteilung eine Reihe unterschiedlicher und in ihren Wirkungen recht diffuser Kräfte zusammen. Die hierbei als Bedingungsvariablen fungierenden Rollenerwartungen sind weniger klar und präzise, sie sind nur schwer bestimmten Rollenpartnern eindeutig zuzuordnen, sie werden kaum mit konformitätsfordernden Sanktionen verquickt erfahren. Möglichen Einfluß auf die Urteilsbildung haben dabei unter anderem die durchlaufenen Sozialisationsprozesse als Lehrer, Rektor, Seminarleiter und Schulrat, die durch Studium pädagogischer Literatur gewonnenen Einsichten, die Forderungen von Lehrerverbänden und Interessengruppen. Gerade die folgenden Urteile scheinen uns besonders geeignet, Aussagen über Detailspekte der Rollenselbstdeutung zu gewinnen; dies, weil hier das ideale Bild der Schulratsrolle direkt angesprochen ist.

Empirische Grundlage ist die Analyse der Sollwerte zur Arbeitszeit (vgl. Anh. A, S. 250 f.).

Wir führen auch hier neben den Werten der Gesamtgruppe einige Untergruppen an, um daran die Homogenität der Urteile zu überprüfen. Das „Wunschbild der Schulräte“ zeigt eine recht klare und eindeutige Tendenz.

Man will über die Hälfte der Arbeitszeit für Beratungs- und Fortbildungstätigkeit verwenden. Aufsichts- und Kontrollaufgaben sollen auf ca. ein Fünftel der Arbeitszeit reduziert werden, der Rest verteilt sich auf die übrigen Tätigkeitsbereiche. Schulräte wünschen demnach eine eindeutige Schwerpunktverlagerung zugunsten der überwiegend päd-

Tabelle 15: Die erwünschten Anteile der einzelnen Tätigkeitsbereiche an der Gesamtarbeitszeit in % (Soll-Zeit)

|                                  | Gesamt  | Alter   |          |                | Werdegang   |            |                          |        | Dienstalter*1 |         |        |
|----------------------------------|---------|---------|----------|----------------|-------------|------------|--------------------------|--------|---------------|---------|--------|
|                                  |         | - 53 J. | 54-57 J. | 58 J.<br>u. ä. | ehem.<br>SL | ehem.<br>R | ehem. ehem.<br>SL + R OL | 0-3 J. | 4-9 J.        | 10-x J. |        |
| Größe der Gruppe                 | n = 115 | n = 48  | n = 26   | n = 41         | n = 42      | n = 28     | n = 37                   | n = 8  | n = 32        | n = 46  | n = 37 |
| Aufsicht, Kontrolle              | 20,78   | 18,90   | 23,19    | 21,46          | 21,38       | 20,89      | 21,35                    | 14,62  | 20,47         | 22,28   | 20,32  |
| Beratung                         | 27,91   | 28,01   | 25,96    | 29,02          | 25,31       | 30,89      | 28,97                    | 26,25  | 30,47         | 27,09   | 28,24  |
| Fort-, Weiterbildung             | 14,69   | 14,58   | 13,50    | 15,56          | 15,24       | 13,68      | 14,95                    | 14,12  | 14,72         | 15,41   | 14,57  |
| Vollzug d. Schulpflichtgesetzes  | 3,77    | 3,58    | 3,35     | 4,27           | 4,00        | 4,29       | 3,22                     | 3,38   | 3,81          | 3,52    | 4,27   |
| Schulorganisation, Schulaufwand  | 5,13    | 5,40    | 4,88     | 4,98           | 4,81        | 4,50       | 4,46                     | 12,12  | 4,03          | 5,35    | 6,08   |
| Öffentlichkeitsarbeit            | 7,23    | 7,42    | 7,12     | 7,10           | 7,31        | 7,07       | 6,84                     | 9,25   | 7,38          | 7,30    | 7,41   |
| Leitung einer Verwaltungsbehörde | 5,78    | 5,63    | 6,88     | 5,27           | 6,00        | 5,68       | 5,68                     | 5,50   | 6,03          | 5,09    | 6,76   |
| eigene Fortbildung               | 12,39   | 11,87   | 14,00    | 11,98          | 13,31       | 12,82      | 10,78                    | 13,50  | 12,69         | 12,89   | 12,16  |
| Summe                            | 97,68   | 95,40   | 98,88    | 99,64          | 97,36       | 99,82      | 96,25                    | 98,74  | 99,60         | 98,93   | 99,81  |

\* 1 Siehe Anmerkung Tab. 13.

agogisch-professionellen Aktivitäten, verbunden mit deutlicher Reduzierung aller administrativen Tätigkeiten, wobei das Ausmaß der gewünschten Verringerung von Aspekten des Statuszuwachses, der zu erwartenden Gegenleistungen, des Grades an eigenem Entscheidungsspielraum und dergleichen erheblich beeinflusst wird (z. B. Öffentlichkeitsarbeit: 8,23 % (Ist) auf 7,23 % (Soll); Leitung einer Verwaltungsbehörde: 13,85 % (Ist) auf 5,78 % (Soll).

Zusammenfassend kann festgestellt werden:

Schulräte verstehen sich in erster Linie als Pädagogen: bürokratisches Handeln wollen sie eingeschränkt wissen, und zwar um so intensiver, je weniger zu seiner Ausführung pädagogische Kompetenz – im weiteren Sinn – erforderlich ist. Die folgenden Ergebnisse können diese Tendenzen bestätigen:

Zunächst das Statement 46 aus dem Teil 1 des Fragebogens (vgl. Anh. A, S. 248):

Es lautet: „Juristische und verwaltungstechnische Aspekte müssen bei allen Fragen, die die Volksschule betreffen, gleichrangig mit pädagogischen Argumenten behandelt werden.“

Tabelle 16: Urteile von Gesamt- und Teilgruppen zu Statement 46

|      | n   | $\bar{x}$ | s     | Zustimmung<br>(1–3) | unentschieden (4) | Ablehnung<br>(5–7) |
|------|-----|-----------|-------|---------------------|-------------------|--------------------|
| Ges. | 115 | 4,30      | 1,938 | 38 (33 %)           | 11 (9,6 %)        | 66 (57,4 %)        |
| SL   | 42  | 4,60      | 1,795 | 10 (23,8 %)         | 5 (11,9 %)        | 27 (64,3 %)        |
| R    | 28  | 4,50      | 1,972 | 9 (31,1 %)          | 1 (3,6 %)         | 18 (64,3 %)        |
| SL+R | 37  | 3,73      | 2,143 | 18 (48,6 %)         | 3 (8,1 %)         | 16 (43,2 %)        |
| OL   | 8   | 4,75      | 1,035 | 1 (12,5 %)          | 2 (25 %)          | 5 (62,5 %)         |

Mit Ausnahme der Gruppe der ehemaligen Seminarleiter, die zugleich Rektoren waren, lehnen ca. zwei Drittel der Befragten jeweils eine Gleichrangigkeit von pädagogischen und bürokratischen Ansprüchen ab.

Wir sehen darin eine Bestätigung der Priorität des Pädagogischen. Daß die ehemaligen „Seminarleiter und Rektoren“ hier stärker zustimmen, mag durch ihre vor der Ernennung gemachten Erfahrungen bedingt sein. Wer als Seminarleiter an qualifizierter pädagogischer Argumentation und fundierten Fachkenntnissen gemessen wird, wer zugleich als Rektor im Verwaltungsbereich Organisationsgeschick, rationelles und effektives Arbeiten beherrschen muß, entwickelt dabei möglicherweise Einstellungen, die obiges Urteil besser erklären; die Angehörigen dieser Gruppe haben pädagogischen und bürokratischen

Bereich und die jeweils geltenden Standards gleichzeitig kennengelernt, dabei aber weitgehend unabhängig voneinander, weil Aufgaben – wie Personenbereich jeweils ganz verschieden sind.

So wäre verständlich, daß für sie „Gleichrangigkeit“ beider Orientierungsrahmen weniger negativ belastet ist als für die Kollegen aus anderen Teilgruppen.

Die bereits festgestellte vorrangige Orientierung an den pädagogischen Standards wird auch bei der Auswertung des Statements 39 deutlich (vgl. Anh. A, S. 248):

„Die Verwaltungsanforderungen in der Volksschule sollten an den äußersten Rand des Schullebens gehören.“

Tabelle 17: Urteile von Gesamt- und Teilgruppen zu Statement 39

|              | n   | $\bar{x}$ | s     | Zustimmung  | unentschieden | Ablehnung   |
|--------------|-----|-----------|-------|-------------|---------------|-------------|
| Gesamt       | 115 | 2,49      | 1,453 | 93 (80,9 %) | 5 (4,3 %)     | 17 (14,8 %) |
| ehem. SL     | 42  | 2,69      | 1,569 | 33 (78,5 %) | –             | 9 (21,4 %)  |
| ehem. R      | 28  | 2,11      | 1,333 | 24 (85,7 %) | 3 (10,7 %)    | 1 (3,6 %)   |
| ehem. SL + R | 37  | 2,49      | 1,446 | 30 (81 %)   | 2 (5,4 %)     | 5 (13,5 %)  |
| ehem. OL     | 8   | 2,75      | 1,832 | 6 (75 %)    | –             | 2 (25 %)    |
| – 53 J.      | 46  | 2,40      | 1,440 | 41 (85,5 %) | –             | 7 (14,6 %)  |
| 54–57 J.     | 26  | 2,58      | 1,391 | 20 (76,9 %) | 3 (11,5 %)    | 3 (11,5 %)  |
| 58 J. u. ä.  | 41  | 2,54      | 1,535 | 32 (78,1 %) | 2 (4,9 %)     | 7 (17 %)    |

Die hier erkennbare Einheitlichkeit des Urteils ist auch bei anderen Untergruppen (z. B. Wahlverhalten, Konfession, Dienstalter) gegeben und läßt darauf schließen, daß die Forderung nach Priorität des Pädagogischen weitgehend unabhängig von den jeweils durchlaufenen Sozialisationsprozessen erhoben wird. Mit ihr ist ein konstitutives Element der idealen Schulratsrolle gewonnen, über das weitgehend übereinstimmende Meinungen in der Gesamtgruppe bestehen.

Schulräte äußerten in Gesprächen die Befürchtung, daß man mit zunehmendem Dienstalter auch zunehmend an bürokratischen Normen orientiert sei. Eine ähnliche Tendenz zeigt sich, wenn ein ranghoher Jurist einer Bezirksregierung vor Lehrern feststellt, er sei oft überrascht, „mit welcher Liebe und mit welcher Begeisterung im Schulaufsichtsdienst die reine Verwaltungstätigkeit, also der unmittelbare Ausfluß der Hierarchie, von Pädagogen gepflegt worden ist und noch gepflegt wird“ (Winkler in *Ipfling* 1973, S. 30).

Wenn sich solche Aussagen nicht auf Einzelfälle, die möglicherweise besonders eindrucksvoll sind, beschränken, so bedeutet dies einen

ganz erheblichen Widerspruch zwischen den Tendenzen, die sich bei der (idealen) Rollenselbstdeutung abzeichnen und dem tatsächlichen Rollenhandeln der Schulräte. Denn wer „mit Liebe und Begeisterung“ Verwaltungstätigkeiten ausübt, wird kaum für ihre Reduzierung so eintreten, wie dies aus den Vergleichen bei der Arbeitszeitanalyse erkennbar wird.

Welche möglichen Erklärungen lassen sich nun aber für die starke Ausrichtung der Schulräte am pädagogischen Bezugsrahmen finden?

a) Zunächst ist davon auszugehen, daß alle Schulräte – ohne Ausnahme – aus dem Schuldienst kommen und die zur Ernennung nötigen Qualifikationen im pädagogischen Bereich erbracht haben.

Art. 33, VoSCHG: „Zum Schulrat kann nur bestellt werden, wer als Lehrer an Volksschulen ausgebildet ist und sich im Volksschuldienst bewährt hat . . .“, Art 130 (2) Bayr. Verf.: „Die Schulaufsicht wird durch hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte ausgeübt.“

b) Von den Erwartungen der Rollenpartner her wird der Schulrat eher als Pädagoge denn als Verwaltungsexperte gesehen, sei es, weil diese selbst Pädagogen sind (vgl. 3.2.2.2.) oder weil sie als Nichtfachleute deswegen in Beziehung zu ihm treten, weil er zu gemeinsam interessierenden Fragen die pädagogische Argumentation liefern soll.

In letztgenannter Funktion ist auch seine Stellung in der Kollegialbehörde zu sehen: Er vertritt als fachliches Mitglied die pädagogischen, psychologischen und didaktischen Belange und Interessen des Volksschulwesens.

c) Daraus ergibt sich ein weiteres Element, das die „pädagogisch orientierte Selbstrolle“ erklären kann.

Nur als Pädagoge kann der Schulrat autonomes Handeln und einen Freiraum für die Interpretation der eigenen Rolle und seines Rollenverhaltens postulieren. Pädagogische Orientierung ist damit in hohem Maß auch eine Statusfrage.

„Erst in dem Augenblick, wo der Beruf über ein besonderes, anderen nur schwer zugängliches Wissen verfügt, kann er einen Experten-Status, kann er „autonomy“ in der Berufsausübung in Anspruch nehmen“ (Hesse 1968, S. 58).

Das Besondere des pädagogischen Handelns ist es, von dem sich der Schulrat Anerkennung für seine Berufsrolle erwarten darf.

So wird verständlich, daß *Vogelsang* in seinem Gutachten, das er im Auftrag des BLLV erstellte, die Notwendigkeit einer Sonderverwaltung, die zugleich Herauslösung aus der Allgemeinverwaltung bedeutet, vor allem mit pädagogischer Argumentation und mit dem Hinweis auf die Eigengesetzlichkeit des pädagogischen Handelns rechtfertigt.

„Grundsätzlich ist hier festzustellen: Die Schule mit ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag, die Lehrerschaft, die Schüler und auch die Inhalte der Reformen im Bildungswesen sind nicht ein Verwaltungsobjekt, das

sich beliebig gegen jedes andere austauschen läßt; sie fallen oft nur begrifflich unter die Formel „Verwaltung“. Ihre Eigengesetzlichkeit aber ist nicht in der Verwaltung, sondern in der Pädagogik begründet. Die pädagogische Funktion im weitesten Sinne muß bei der Neuordnung mitgesehen werden“ (Vogelsang 1974, S. 12/13).

Daß die Sonderverwaltung zugleich eine erhebliche Statusverbesserung für den Schulrat bedeuten würde, ist keine Frage. Schulverwaltung soll als Dienstleistungsverwaltung gesehen werden, die aus der herkömmlichen Allgemein- und Hoheitsverwaltung herausgenommen ist.

Gerade diese Betonung der Dienstleistung kann als wichtiges Instrument der Statusverbesserung und der Erreichung standespolitischer Ziele gesehen werden.

„Weder bei etablierten noch bei sich erst entwickelnden Professionen werden unter Kollegen andere Themen mündlich oder schriftlich mit solcher Ausdauer und Intensität abgehandelt wie das „Ideal des Dienens“ und die „Berufsgemeinschaft“. Werden diese Ideale als Anspruch, Zielvorstellung oder gar als Tatsachenbeschreibung formuliert, dienen sie regelmäßig der Rechtfertigung von berufspolitischen Zielen und Strategien“ (Goode 1972, S. 158).

Orientierung an pädagogischen Standards ist damit legitim und sinnvolle Strategie der Statusverbesserung, notwendig, weil auch die Schulräte als Gesamtheit nicht von dem „Deklassierungsbewußtsein“ der Lehrer insgesamt wegzukommen scheinen (vgl. Kapitel 5.1.).

So sind wohl auch die Urteile zu Fachaufsicht und Kollegialbehörde unter dem Statusaspekt zu sehen. Auch sie sind Abrundung und Bestätigung der starken pädagogischen Ausrichtung.

Statement 42 lautet:

„Die Fachaufsicht in der Volksschule muß mit allen legalen Möglichkeiten verteidigt werden.“

|      | n   | $\bar{x}$ | s     | hohe Zustimmung |         | unent-   |   | starke Ab- |   |   |
|------|-----|-----------|-------|-----------------|---------|----------|---|------------|---|---|
|      |     |           |       | 1               | 2       | schieden |   | lehnung    |   |   |
|      |     |           |       |                 |         | 3        | 4 | 5          | 6 | 7 |
| Ge-  | 115 | 1,11      | 0,646 | 109             | 4       | 0        | 1 | 0          | 0 | 1 |
| samt |     |           |       | (94,8 %)        | (3,5 %) | (0,9 %)  |   | (0,9 %)    |   |   |

Angesichts der Eindeutigkeit des Urteils erübrigt sich eine Aufschlüsselung in Teilgruppen. Mit den hier angeführten Ergebnissen hat dieses Statement die höchste Zustimmung unter allen Einzelfragen.

Mit der Fachaufsicht hält man gleichsam das Faustpfand der Eigenständigkeit in der Hand; auf ihr basiert die derzeitige Form der Schulaufsicht, in ihr sieht man den sichersten Garanten gegenüber einer nicht mehr rein pädagogischen Schulaufsicht, sei sie politisch, geistlich oder durch den Einfluß anderer gesellschaftlicher Gruppen ge-

prägt. Fachaufsicht läßt sich nur sehr bedingt mit der Mitbestimmung von Eltern oder Schülern vereinbaren, wo es z. B. um Lehrpläne, Unterrichtsmethoden oder andere schulspezifische Fragen geht. Die Urteile zur Kollegialbehörde (vgl. 3.1.1.) lassen ähnliche Tendenzen erkennen.

Statement 45, bewußt provokativ, lautet:

„Die Kollegialbehörde ist ein Anachronismus und sollte rasch abgeschafft werden.“

Tabelle 18: Urteile von Gesamt- und Teilgruppen zu Statement 5

|              | n   | $\bar{x}$ | s     | Zustimmung  | unentschieden | Ablehnung   |
|--------------|-----|-----------|-------|-------------|---------------|-------------|
| Gesamt       | 115 | 2,20      | 1,793 | 92 (80,1 %) | 6 (5,2 %)     | 17 (14,7 %) |
| ehem. SL     | 42  | 2,50      | 1,890 | 31 (73,8 %) | 4 (9,5 %)     | 7 (16,7 %)  |
| ehem. R      | 48  | 2,18      | 2,001 | 22 (78,6 %) | 1 (3,6 %)     | 5 (17,8 %)  |
| ehem. SL + R | 37  | 2,08      | 1,639 | 31 (83,8 %) | 1 (2,7 %)     | 5 (13,5 %)  |
| ehem. OL     | 8   | 1,25      | 0,707 | 8 (100 %)   | —             | —           |
| – 53 J.      | 48  | 2,42      | 1,773 | 38 (79,2 %) | 2 (4,2 %)     | 8 (16,7 %)  |
| 54–57 J.     | 26  | 2,35      | 1,999 | 19 (73 %)   | 3 (11,5 %)    | 4 (15,3 %)  |
| 58 J. u.a.   | 41  | 1,85      | 1,667 | 35 (85,4 %) | 1 (2,4 %)     | 5 (12,2 %)  |
| 0–3 J.       | 32  | 2,88      | 2,121 | 23 (71,8 %) | 1 (3,1 %)     | 8 (25,1 %)  |
| 4–9 J.       | 46  | 2,04      | 1,605 | 38 (82,6 %) | 4 (8,7 %)     | 4 (8,6 %)   |
| 10–x J.      | 37  | 1,81      | 1,578 | 31 (83,8 %) | 1 (2,7 %)     | 5 (13,5 %)  |

Die Kollegialbehörde wird von den Schulräten insgesamt sehr klar und recht eindeutig abgelehnt. Auffällig ist, daß sich trotz der allgemein hohen Zustimmung die Teilgruppen noch unterscheiden.

So lehnen die ehemaligen Oberlehrer sie weit entschiedener ab als die drei Vergleichsgruppen ( $p < 0,01$  bei OL-SL;  $p < 0,05$  bei OL – SL + R;  $p < 0,10$  bei OL-R), die Gruppe der „dienstjüngsten“ Schulräte lehnt die Kollegialbehörde signifikant schwächer ab als die beiden Vergleichsgruppen ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,10$ ).

Gründe für die insgesamt hohe Ablehnung lassen sich von verschiedenen Aspekten her finden.

Das institutionalisierte Mitspracherecht der politischen Instanz der unteren Ebene (Landrat, Oberbürgermeister) in Fragen des Schul- und Erziehungsbereichs bedeutet für den Schulrat Kontrolle seines Han-

delns, mag dies auch weniger stark für das vorwiegend pädagogische Tun gelten.

Die Kontrolle durch eine nichtpädagogische Instanz bedeutet Verunsicherung für den „pädagogischen Status“ des Schulrats. Professionalisierung „erfordert ... eine möglichst weitgehende Freisetzung von Laienkontrolle“ (Hesse 1968, S. 58). Auch aus dieser Sicht erhält die Sonderverwaltung (Vogelsang 1974) ihren Sinn, weil durch sie pädagogisch nicht vorgebildete Kräfte auch in administrativen Fragen weniger Mitspracherecht erhielten.

Faßt man die Einzelergebnisse zusammen, so wird die ideale Rollenselbstdeutung in wesentlichen Zügen erkennbar.

Eine sehr klare und eindeutige Orientierung am pädagogischen Bezugsrahmen und seinen Normen, zugleich eine entschiedene Wahrung und Verteidigung der eigenen Position als Fachmann – gleich von welcher Seite sie gefährdet scheint –, eine starke Reduzierung des Anteils der ausführend-bürokratischen und rein administrativen Tätigkeiten – all dies sind Indikatoren für professionelles Bewußtsein, zumindest jedoch für dessen Anbahnung.

Die folgenden Auszüge aus Leserbriefen, in denen Aufsichtsbeamte Stellungnahmen zu einem Gutachten über die Reform der Schulverwaltung abgeben, illustrieren das eben Angeführte:

„Die Aufgabe der Schule kann ... nur darin begründet sein, daß sie dem Schüler eine seinen erkennbaren Fähigkeiten entsprechende Ausbildung ermöglicht. Daraus folgert die Form der Schulverwaltung als Dienstleistungsbehörde. Regionale Aspekte sowie Fach- und Dienstaufsicht erhalten von daher ihre Struktur. Für die Schule besteht eindeutig der pädagogische Primat, der bei einer Reform der Verwaltung vordringlich die Mitarbeit des Fachmanns (sprich: Lehrer und Schulaufsichtsbeamte) fordert“ (H., H. aus R.).

„Wenn ... richtig gefordert wird, daß das Staatsministerium für Unterricht und Kultus „von laufenden Verwaltungsgeschäften und routinemäßigen Vorgängen entlastet werden muß“, dann muß dies auch für die untere Schulaufsichtsbehörde, für das Schulamt, gefordert werden; denn hier ist die Forderung für eine Intensivierung der Beratungs- und Förderungsfunktion besonders notwendig“ (W. aus F.).

„Die Kollegialbehörde als Staatliches Schulamt in der jetzigen Form sollte aufgehoben werden, für eine Zusammenarbeit des Schulamts mit den Kommunalbehörden kann durch entsprechende Verordnungen gesorgt werden“ (P. aus C.).

### 3.3.1.3. Der Konflikt als Differenz zwischen Ist- und Soll-Werten

Die bisher getrennt erfaßten Urteile über tatsächliche und gewünschte Einteilung der Arbeitszeit sollen im folgenden miteinander verglichen

werden: Die Differenzen zwischen beiden sollen Maßstab sein für die Stärke der empfundenen Diskrepanz. Ziel ist es, Aussagen über Schwerpunkte, Intensität und mögliche Ursachen dieser Konflikt-dimension zu gewinnen.

Wir verwenden hierbei zwei verschiedene Differenzen:

a) die Differenz zwischen den Gesamtmittelwerten einer Gruppe bei Ist- und Sollzeit.

Mit ihr wird die Tendenz erfaßt, in der sich die Urteile der Gruppe verändern, d. h. konkret auf unsere Frage bezogen: Wollen die Befragten insgesamt eine Verringerung oder Zunahme eines Aufgabenbereichs?

Diese Differenz nennen wir  $D_1$ .

$$D_1 = \frac{\sum \bar{x}_{Ist}}{N} - \frac{\sum \bar{x}_{Soll}}{N}$$

b) die Differenz, die sich als Mittelwert aller absoluten Differenzen zwischen Ist- und Sollzeit ergibt.

Während in  $D_1$  nicht eingeht, ob die eventuell geringe Verschiebung zwischen Ist- und Sollzeit durch sehr geringe Abweichungen der Urteile in eine Richtung oder aber durch eventuell stark abweichende, jedoch in verschiedene Richtung verlaufende Urteile entstanden ist, erfaßt  $D_2$  mit der Messung der absoluten Differenzen – unabhängig von der Richtung – (nur) den Grad der Abweichung, der gerade für die Intensität des Rollenkonflikts entscheidend ist.

$$D_2 = \frac{\sum (x_{Ist} - x_{Soll})}{N}$$

$D_1$  liefert so Informationen über die Richtung der gewünschten Veränderung – sie drückt sich im Vorzeichen aus –,  $D_2$  zeigt die empfundene Stärke des Konflikts, der Vergleich von  $D_1$  und  $D_2$  läßt Aussagen über den Grad der Homogenität zu, mit dem die Befragten bei der Veränderungsrichtung votieren.

Wir beschränken uns hier – aus Gründen der Übersichtlichkeit – auf die Darstellung der Gesamtgruppe.

*Tabelle 19: Die Differenzen zwischen Ist- und Soll-Werten bei der Arbeitsanalyse (Gesamtgruppe)*

|                                  | $D_1$   | $D_2$ |
|----------------------------------|---------|-------|
| Aufsicht, Kontrolle              | - 9,75  | 11,57 |
| Beratung                         | + 14,97 | 15,23 |
| Fort-, Weiterbildung             | + 6,63  | 7,27  |
| Vollzug Schulpflichtgesetz u. ä. | - 2,74  | 3,03  |
| Schulorganisation, -aufwand      | - 1,00  | 5,64  |
| Öffentlichkeitsarbeit            | - 8,13  | 2,71  |
| Leitung Verwaltungsbehörde       | - 4,88  | 8,16  |
| eigene Fortbildung               | + 6,29  | 6,69  |

Bringt man die Aufgabenbereiche in eine Rangfolge, geordnet nach der Stärke des empfundenen Konflikts ( $D_2$ ), so ergibt sich folgendes Bild:

|                                    |       |                                          |      |
|------------------------------------|-------|------------------------------------------|------|
| 1. Beratung                        | 15,23 | 5. eigene Fortbildung                    | 6,69 |
| 2. Aufsicht                        | 11,57 | 6. Schulorganisation,<br>-aufwand        | 5,64 |
| 3. Leitung Verwaltungs-<br>behörde | 8,16  | 7. Vollzug Schulpflicht-<br>gesetz u. ä. | 3,04 |
| 4. Fort-, Weiter-<br>bildung       | 7,27  | 8. Öffentlichkeitsarbeit                 | 2,71 |

Die Ergebnisse lassen klar erkennen: Je klarer sich die Tätigkeitsbereiche einem der beiden Extreme unseres Kontinuums „Pädagogik – Verwaltung“ zuordnen lassen, desto stärker ist bei ihnen die empfundene Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Werten (vgl. Beratung, Leitung einer Verwaltungsbehörde).

Dies wird einsichtig, weil die Urteile von einem Selbstverständnis her abgegeben werden, das den Schulrat eindeutig dem „pädagogischen Extrem“ zuordnet. Bei der Aufsichtsfunktion vermuten wir, daß weniger die Konfliktdimension „Pädagogik-Verwaltung“ als vielmehr der Gegensatz von Beratung und Beurteilung die relativ hohe Differenz zwischen Ist- und Soll-Werten erklärt.

Die unterschiedlich hohen Differenzen zwischen Ist- und Soll-Werten der einzelnen Bereiche sollten stets in Zusammenhang mit folgender Tatsache gesehen werden:

Die einzelnen Teilgruppen sind sich bei den Sollwerten weitaus ähnlicher als bei Urteilen zu tatsächlicher Arbeitszeitverteilung. Die unterschiedliche Intensität von Rollenkonflikten resultiert somit mehr aus unterschiedlicher – zumindest so empfundener – tatsächlicher Aufgabenverteilung als aus sehr unterschiedlichen Idealvorstellungen bestimmter Teilgruppen. Die (subjektiv beurteilte) tatsächliche Aufgabenverteilung bleibt somit ohne allzu großen Einfluß auf die ideale Rollenselbstdeutung.

Eine unmittelbar damit zusammenhängende Frage ist die nach der Homogenität der Gesamtgruppe im Hinblick auf die gewünschte Veränderung der Ist-Werte. Als Maß der Übereinstimmung nehmen wir den Vergleich der beiden Differenzwerte  $D_1$  und  $D_2$ .

Um die Einzelwerte, die in ihren absoluten Werten sehr weit streuen, vergleichbar zu machen, setzen wir die Differenz zwischen  $D_1$  und  $D_2$  in Beziehung zu  $D_1$ , also:

$$\frac{D_1 - D_2}{D_1}$$

Geringe Bedeutung kommt den absoluten Werten zu, entscheidend ist die sich ergebende Rangfolge.

Je kleinere Werte, desto homogener ist die Gesamtgruppe im Urteil über angestrebte Zunahme oder Verringerung dieser Bereiche.

Tabelle 20: Homogenität der Urteile im Hinblick auf erwünschte Zunahme oder Reduzierung einzelner Tätigkeitsbereiche

|                                      |       |                                 |       |
|--------------------------------------|-------|---------------------------------|-------|
| 1. Leitung einer Verwaltungsbehörde  | 0,003 | 5. Vollzug Schulpflichtgesetz   | 0,105 |
| 2. Beratung                          | 0,017 | 6. Schulorganisation, -aufwand  | 0,155 |
| 3. eigene Fortbildung                | 0,063 | 7. Aufsichts-, Kontrollfunktion | 0,186 |
| 4. Fort- und Weiterbildung d. Lehrer | 0,096 | 8. Öffentlichkeitsarbeit        | 1,71  |

Die Ergebnisse lassen erkennen, daß auch hier die Bereiche, die auf dem Kontinuum nahe an den Extremen liegen, einheitlicher befurwortet oder abgelehnt werden. Erwähnenswert ist die Position der Aufsichtsfunktion: Während über eine stärkere pädagogische Ausrichtung und eine Zunahme von Beratung sehr hohe Übereinstimmung besteht, sind sich die Schulleiter über den gleichzeitigen Zuwachs oder den Abbau der Aufsichtsfunktion und damit der hierarchischen Struktur der Schulverwaltung weitaus weniger einig.

### 3.3.2. Die Konfliktdimension „Beratung – Beurteilung“

Kontrollformen und Mitarbeiterbeziehungen sind Strukturelemente, in denen sich professionelle und klassisch-bürokratische Organisationen unterscheiden (vgl. Furstenau 1966). Die hier angesprochene Konfliktdimension kann so als Teilaspekt des bisher behandelten Gegensatzes von Pädagogik und Verwaltung gesehen werden.

Intrapersonale Rollenkonflikte des Schulleiters waren sicher weitaus geringer ausgeprägt, war Dienstaufsicht so klar und eindeutig interpretiert und von den Vorgesetzten auch so gesehen, wie dies das folgende Beispiel zeigt.

„Für die Anwendung der Dienstaufsicht gelten folgende Grundsätze, die für das Verhalten von Vorgesetzten wie Mitarbeitern gleich wichtig sind und deshalb beiden bekannt sein müssen:

- Jede Aufgabe, die der Mitarbeiter zu erfüllen hat, gleichgültig, ob sie fachlicher oder führungsmäßiger Natur ist, muß mit der Dienstaufsicht erfaßt werden. ... Jeder Vorgesetzte muß wissen: „Kein Auftrag ohne Kontrolle seiner Durchführung.“
- Die Ausübung der Dienstaufsicht ist eine nicht delegierbare Aufgabe des Vorgesetzten.
- Die Dienstaufsicht ist keine Frage des Vertrauens oder Mißtrauens zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern. Sie ist vielmehr eine Füh-

rungsaufgabe, zu deren Erfüllung der Vorgesetzte verpflichtet ist, gleichgültig, ob er dem betreffenden Mitarbeiter besonderes Vertrauen entgegenbringt oder nicht. Auch über den Mitarbeiter, dem er völlig vertraut, hat der Vorgesetzte Dienstaufsicht auszuüben ...“ (R. Höhn 1970, S. 197 ff.).

Die Aussagen stammen aus einem Buch über die Dienstaufsicht in Unternehmen. Aussagen, die den autoritativen und hierarchischen Charakter der Dienstaufsicht in derart eindeutiger Form nennen, finden sich nicht, wenn es um Fragen der Schulaufsicht geht. Vielmehr werden hier dienstaufsichtliche, kontrollierende Aktivitäten und kollegial-partnerschaftliche Beratung miteinander aufs engste verknüpft. Aus der Widersprüchlichkeit beider Interaktionsformen werden die Rollenkonflikte der Aufsichtsbeamten verständlich. Dabei ist die Verquickung von Beurteilung und Beratung nicht Ergebnis einer Interpretation der eigenen Rolle durch die Schulräte, sondern sie ist bereits durch die amtlichen Verlautbarungen vorgegeben.

So, wenn vom Schulaufsichtsbeamten einerseits „Überwachen und Beurteilen“ gefordert wird, andererseits jedoch, daß er „mit Rat und sachlichem Ernst die innere Bereitschaft und die freudige Mitarbeit aller an der Volksschule Beteiligten zu wecken“ sucht (VBSCHAG, Art. 33 (3)).

Oder wenn man von der „Leitung und Überwachung des Unterrichts- und Erziehungswerks im Schulamtsbezirk“ spricht, im gleichen Artikel dann aber zu lesen ist: „Zur Erreichung der Ziele der Schulaufsicht ist es notwendig, daß der Schulrat mit der Lehrerschaft seines Schulamtsbezirks in ein enges und vertrauensvolles Verhältnis kommt. Zu diesem Zweck soll er oft und ausreichend Gelegenheit zur persönlichen Aussprache geben“ (VBSCHAG, Art. 40).

Aus dem zuletzt genannten Zitat ließe sich folgern, daß das „vertrauensvolle Verhältnis“ vom Gesetzgeber instrumentale Funktion erhält, um auf diese Weise leichter „die Ziele der Schulaufsicht“ zu erreichen. Beratung, Vertrauen, persönliche Beziehungen wären demnach nur Mittel zum Zweck, um so die Leitung und Überwachung der beruflichen Aktivitäten von Untergebenen zu ermöglichen. Bereits hier wird Problematik und Fragwürdigkeit dieser Verknüpfung deutlich.

Der Konflikt entsteht dadurch, daß man – mit welcher Absicht auch immer – zwei Kommunikationsformen miteinander in Verbindung bringt, die im Grunde unvereinbar sind, weil jede von ihnen Normen und Werte, soziale Bezugssysteme und Strukturen repräsentiert, die nicht oder nur sehr schwer miteinander in Einklang zu bringen sind.

Sowohl die „Beurteilung“ wie die „Beratung“ sind mit einem Bündel von Rollenerwartungen verknüpft, die einander widersprechen und teilweise ausschließen.

So repräsentiert die „Beurteilung“ eine eher autoritative, hierarchische, nach kustodialen Gesichtspunkten gegliederte Form der Kontrolle, die vor allem bei ausführend-bürokratischen, uniform-stereotypen Tätigkeiten die angemessene Form ist.

Mit der „Beratung“ dagegen ist eine eher kollegiale, partnerschaftlich-egalitäre Kontrollform gegeben, die dann als angemessen erscheint, wenn bei den Angehörigen der Organisation durch fundierte Aus-, Fort- und Weiterbildung professionelle Standards so weitgehend internalisiert sind, daß aus diesem Grund und wegen der Beschaffenheit des professionellen Tuns objektive Leistungsfeststellung und deren Beurteilung wenig sinnvoll oder gar unmöglich erscheinen.

Die Rollenerwartungen, aus denen sich für den Schulrat die Notwendigkeit ergibt, beiden Formen in gleicher Weise gerecht zu werden, finden sich zum einen in den genannten gesetzlichen Bestimmungen, zum andern werden die Widersprüche zwischen den konfligierenden Erwartungen spürbar, wo ideale Rollenselbstdeutung konfrontiert wird mit den Erwartungen, wie sie sich aus dem Ritualcharakter der dienstlichen Beurteilung ergeben.

Wenn wir diese Rituale ausführlich darzustellen und zu interpretieren versuchen, soll daraus folgendes deutlich werden:

a) Im szenischen Arrangement der dienstlichen Beurteilung werden fast ausschließlich Momente der hierarchischen Struktur des Schulsystems repräsentiert.

b) „Berater“ ist im szenischen Arrangement der dienstlichen Beurteilung als dem institutionell vorgegebenen Interpretationsrahmen möglicher Rollenselbstdeutung nicht vorgesehen und damit auch nicht institutionell abgesichert.

c) Für den Schulrat bedeutet dies, daß er die ihm angetragene Amtsrolle als Vorgesetzter und Beurteiler übernehmen muß, selbst wenn dies in Widerspruch zu seinem Selbstverständnis steht, in dem er sich als Berater und Kollege sieht.

d) Da es sich bei dem szenischen Arrangement der dienstlichen Beurteilung um ein Grundmuster eines Interaktionsprozesses handelt, das als Niederschlag kollektiver Definitions- und Interpretationsprozesse zu sehen ist, spielt auch die „Vorbereitungsphase“, in der gleichsam die Requisiten und die Akteure zusammengestellt werden, eine wichtige Rolle.

Und so läuft das Ritual „Dienstliche Beurteilung“ in der Regel ab: Zunächst weiß der Lehrer nur das Jahr, in dem er zur Beurteilung ansteht. Etwa zehn Tage vor dem Besuch des Schulrats erhält der Betreffende dann in einem Vordruck die schriftliche Ankündigung, daß er in der Woche vom ... bis ... zur periodischen Beurteilung anstehe.

Sowohl das Fehlen einer präzisen Terminangabe wie die unbestimmte Dauer des Besuches sollen verhindern, daß der zu beurteilende Un-

terrichtet sich vom sonstigen Unterrichtsgeschehen unterscheidet. Angesichts der Möglichkeiten, „Unterrichtspläne zu konservieren,“ ist dies allerdings fragwürdig.

Daneben aber präformiert die Form der Ankündigung bereits die Rollen der beteiligten Interaktionspartner: Dem Lehrer wird deutlich, daß er sich in der Rolle des Untergebenen befindet; es hängt allein vom Schulrat ab – ob dieser dies will oder nicht –, wann, in welchem Fach und wie lange die dienstliche Beurteilung stattfindet. Der institutionell vorgegebene Interpretationsrahmen zwingt den Schulrat hier in die Vorgesetztenrolle.

Nach Erhalt des Briefes beginnt dann in mehr oder weniger gleicher Form der Ablauf der Geschehnisse: Man überprüft, ob das amtliche Schriftwesen (Lehrplan, -nachweis, Schülerliste, -bögen) in Ordnung ist, das Klassenzimmer wird – soweit nicht bereits erfolgt – besonders hübsch mit Schülerarbeiten, Anschauungsmaterial u. ä. ausgestattet, Lehrmittel werden herbeigeschafft, der mögliche Einsatz von Medien wird überlegt, Arbeits- und Sozialformen werden „auf Tauglichkeit“ geprüft, die Klasse beginnt noch pünktlicher als ohnehin mit dem Unterricht, das Abrücken in den Pausenhof wird „geprobt“, man überprüft nochmals alle Hefte und korrigiert – falls nötig – nach. Vor allem aber bemüht man sich, für den Unterricht am Tag X – von Lehrern gern als „Zimmertheater“ bezeichnet – möglichst gut zu bearbeitende Themen zu finden.

Um den Spannungszustand zwischen der Rollenselbstdeutung als Lehrer hier und der Rolle des Prüflings dort abzubauen, möglicherweise auch, weil man kein anderes Verhaltensrepertoire für diese Situation zur Verfügung hat, neigen Lehrer dazu, bei der Beurteilung Verhaltensweisen zu reproduzieren, die sie als Schüler gelernt haben; dieser Rückfall in die Schülerrolle kann sich in bewußt forschem Auftreten wie in gewollter Selbstsicherheit, in devoter Unterwürfigkeit wie in schnoddriger Lässigkeit widerspiegeln. Stets aber ist damit verbunden, daß man dem Schulrat die Lehrerrolle zuspricht.

Der Lehrer definiert so durch sein Verhalten die Vorgesetztenrolle des Schulrats bei der Beurteilung entscheidend mit; wechselt er in die Schülerrolle über, ist damit bereits festgelegt, daß die Kommunikation mit dem Schulrat nur asymmetrisch sein kann.

Daß Lehrer dazu neigen, dieses Grundmuster zu übernehmen, ist verständlich: Bei Vorbereitung und Besuch wird dem Lehrer immer wieder bewußt, daß sein gesamtes berufliches Handeln, ja seine Person als Ganzes Gegenstand der Überprüfung ist: Da werden fachliche Kompetenz wie Dienstfeier, Kollegialität wie Organisationstalent, Sprache wie Auftreten beurteilt.

Während der gesamten Beurteilung befindet sich der Lehrer in der Defensive: Er muß sich für das anschließende Gespräch Argumente zurechtlegen, die sein Handeln rechtfertigen: Kritik an den Alternativ-

vorschlägen des Schulrats, an seinen Urteilen ist zulässig, doch Gewicht erhält sie nur, wenn sie den Vorgesetzten überzeugt oder wenn er Kritikbereitschaft als solche positiv oder negativ registriert.

All diese, explizit kaum irgendwo formulierten Erwartungen definieren den Interaktionsprozeß, den möglichen Verhaltensspielraum der beteiligten Rollenpartner so exakt, daß Fehlverhalten nur selten zu finden ist.

Wie aussagekräftig diese Rituale sind, wird deutlich, wenn bereits Sechsjährige am nächsten Tag die Lehrkraft nach ihrer Note fragen.

Am Tage der Visitation weiß in sehr vielen Kollegien jeder recht rasch, daß „der Chef“ im Hause ist. Die nicht betroffenen Kollegen spielen gerade bei der kollektiven Definition des szenischen Arrangements eine wesentliche Rolle: Ihr Verhalten gegenüber Schulrat und Prüfling trägt dazu bei, daß beiden die ihnen zugesprochenen Rollen noch deutlicher werden. Die gewollte Natürlichkeit im Gespräch mit dem Chef, die oftmals Züge eines Imponiergehaves erkennen läßt, das ermutigende kollegiale Schulterklopfen ebenso wie das exakte Erfüllen der Dienstgeschäfte, indem man z. B. das Lehrerzimmer mit dem Pausengang verläßt, indem man als Pausenaufsicht *alle* Schüler ins Freie bittet usw., dies alles trägt dazu bei, daß dem Schulrat die Rolle des Aufsichtsbeamten, dem Lehrer seine Ausnahmesituation als Beurteiler noch bewußter wird.

Es ist dabei unwichtig, ob die Kollegen das bewußt oder unbewußt tun, insgesamt wird die Atmosphäre eines solchen Tages auch durch sie geprägt. Betritt der Schulrat die Klasse, so wird auch hier die unterschiedliche Rollenverteilung durch situationsspezifische Elemente angezeigt.

Der möglichst bequeme Stuhl, der zusätzliche Tisch hinten im Zimmer, oftmals mit allen Heften und dem amtlichen Schriftwesen „befrachtet“, sind Ausdruck dafür, daß der Schulrat Gast ist, daß er „nicht dazugehört“, daß er andere Funktionen als Lehrer und Schüler besitzt.

Die Durchsicht der Hefte, der Eintrag von Notizen über den Unterrichtsverlauf, das Herumgehen bei der Stillarbeit der Schüler, das Betrachten von Bildern und anderen Schulerarbeiten – all diese Aktivitäten werden hier zu Handlungen, die für die Beurteilerrolle konstitutiven Charakter haben; denn alles, was der Schulrat feststellt, kann ja als positives oder negatives Moment den Gesamteindruck des Schulrats und damit die Gesamtnote beeinflussen.

Bei der Nachbesprechung, die sich entweder sofort anschließt oder zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt, versucht der Schulrat, das Planungskonzept des Lehrers detaillierter zu erfahren, man diskutiert möglicherweise Alternativen, sucht Gründe für gelungene oder mißratene Abschnitte, doch alles unter dem Aspekt, daß ja am Ende eine Beurteilung mit einer Note steht.

Die bisherige Darstellung hat deutlich werden lassen, wie durch die Form der dienstlichen Beurteilung die Rollen des Vorgesetzten und des Untergebenen definiert werden.

Was aber verhindert Beratung, warum kann Beratung nicht als institutionell abgesichert gelten?

Der Unterschied zur Beurteilung wird an einigen Einzelaspekten klar erkennbar. Bei einer „dienstlichen Beratung“ würden Schulrat und Lehrer *miteinander* einen Termin ausmachen, der Lehrer würde bestimmen, was er vorführt, nicht Stärken, sondern *Schwächen* würden gezeigt, der Schulrat könnte Unterricht halten, dem der Lehrer zuschaut; eine Vielzahl eher peripherer Aktivitäten des Lehrers (amtliches Schriftwesen, Hefte usw.) würden von vornherein ausgeklammert.

All solche Vorstellungen sind aber nicht mit einer Beurteilungssituation in Übereinstimmung zu bringen.

Der folgende Kommentar – aus der Feder eines Verbandsfunktionärs, der selbst in der Schulaufsicht tätig ist – bestätigt diese Tendenzen:

„... die dienstliche Beurteilung schafft Prüfungssituation. Der zu Beurteilende zeigt sich von seiner besten Seite und verbirgt vor den prüfenden Augen des Visitators seine Schwächen. Das Gespräch zwischen Prüfer und Prüfling kennt keine gleichberechtigten Partner, die gemeinsam um Problemlösungen bemüht sind. Es besteht lediglich aus einem Austausch von Argumenten, die den eigenen Standpunkt rechtfertigen oder erhärten und alle Möglichkeiten für die spätere Einlegung von Rechtsmitteln offenhalten sollen. Diese Situation ändert sich auch dann nicht grundsätzlich, wenn der Schulrat ausdrücklich erklärt, er käme heute nicht zur Beurteilung, sonder ‚nur‘ zur Beratung. Der Lehrer wird auch beim Beratungsbesuch bemüht sein, positive Vorurteile beim Schulrat zu wecken, und der Schulrat weiß das. Der Schulrat wiederum wird beim folgenden Qualifikationsbesuch die aus der ‚Beratung‘ eventuell erwachsenen negativen Vorurteile nicht verdrängen können, und der Lehrer weiß das. Daraus folgt: die dienstliche Beurteilung erschwert die pädagogische Förderung“ (S. Meyer in Bayr. Schule, Nr. 12 v. 30. 6. 1972, S. 3).

Wenn aber die Rollen so eindeutig definiert sind, gibt es dann überhaupt Möglichkeiten für den Schulrat, im Kontext dieser szenischen Darstellung den Unterschied zum Ausdruck zu bringen, der zwischen seiner idealen Rollenselbstdeutung als Berater einerseits und den Anforderungen des Interaktionssystems andererseits besteht?

Möglichkeiten hierzu sehen wir nur in Formen der Rollendistanz. Hier „verleugnet das Individuum nicht die Rolle, sondern das mögliche Selbst, das die Rolle für alle Rolleninhaber impliziert, die sich nicht dagegen wehren“ (Goffman 1961, in Steinert 1973, S. 265).

Auch bei den Schulräten zeichnen sich solche Tendenzen ab. Wenn wir die Sollwerte zur Arbeitszeitanalyse (Tabelle 18, 19) sowie die Höhe der Differenzen zwischen den Ist- und Soll-Werten einzelner Aufga-

benbereiche (Tabelle 23) betrachten, so zeigt sich zum einen, daß man sich in erster Linie als Berater sehen möchte, daß man zugleich aber auch nur eine bedingte Reduzierung der Aufsichtsfunktion wünscht. Wenngleich dafür eine Reihe möglicher anderer Motive angeführt werden kann – kaum vorstellbare Alternativen zur jetzigen Situation, Statusunsicherheit bei Abbau der hierarchischen Struktur, Beamtenstatus des Lehrers usw. –, so scheint doch auch deutlich zu werden, daß man beide Formen als miteinander vereinbar ansieht.

Angesichts der geschilderten Gegebenheiten ist dieses Nebeneinander von Beurteilung, von Vorgesetztenrolle hier und Beratung sowie Kollegenrolle auf der anderen Seite für den einzelnen Schulrat nur dann möglich, wenn er sich auf verschiedene Weise von seiner Rolle als Chef distanzieren kann.

Das kann z. B. dadurch geschehen, daß er dem Lehrer gegenüber expliziert formuliert, wie ungern er in dieser Funktion erscheint und daß er in gleicher Weise wie der Prüfling unter dem Druck des Systems stehe. Rollendistanz zur Beurteilerrolle wird sichtbar, wenn der Schulrat selbst Unterricht hält, um dem Lehrer etwas zu zeigen (er kann vorher die Beurteilung als beendet erklären), wenn er die Bedeutung und die Wirklichkeit der Beurteilung bewußt herunterspielt oder wenn er im Kollegium vor dem Besuch erzählt, wie *ihm* bei Visitationen zumute war, wenn er sich lustig macht über die unnötigen Begleiterecheinungen einer Visitation usw.

Im Grunde lassen sich all die Formen von Rollendistanz verwenden, die auch dem Lehrer in schulischen Szenen mit Schülern zur Verfügung stehen (vgl. Wellendorf 1973, S. 149 ff.).

Doch zeigt sich dabei recht rasch – und die genannten Beispiele verdeutlichen das –, daß eine Distanzierung bei einem Leistungsritual wie der dienstlichen Beurteilung nur in engem Rahmen und sehr schwer möglich ist, weil „die Darstellung durch besonders scharfe Sanktionen (Möglichkeit der Einlegung von Rechtsmitteln) geschützt ist und vor allem die normative Orientierung der Individuen am Leistungsprinzip häufig bereits durch Sozialisationsprozesse außerhalb der Schule gefestigt ist“ (vgl. Wellendorf 1973, S. 154).

So erklärt sich auch, daß Versuche des Schulrats, z. B. bei der Nachbesprechung ein kollegial-partnerschaftliches Gespräch zu führen, leicht als vordergründig und künstlich erscheinen.

Für Beratung, wenn sie in so unmittelbarem Bezug (zeitlich, personell) zur dienstlichen Beurteilung steht, ergibt sich daraus folgendes:

Der Spielraum für „Beratung“ innerhalb des institutionell vorgegebenen Interpretationsrahmens der dienstlichen Beurteilung ist überaus eng. Je stärker und unmittelbarer die mit der hierarchischen Ordnung des Systems verbundene soziale Kontrolle von den Untergebenen empfunden wird, desto weniger Bereitschaft werden sie zeigen, an die „Echtheit“ und Eindeutigkeit von Beratung zu glauben.

Beratung wird von ihnen so eher als eine Sonderform von Aufsicht und Kontrolle gesehen, die „Ratschläge“ des „Beraters“ unterscheiden sich für den Lehrer kaum von Anordnungen und Befehlen.

Erst, wenn es gelingt Beratungsaufgaben unabhängig von der Beurteilung wahrzunehmen, bestehen Aussichten, ihre positiven Wirkungen ebenfalls kennenzulernen. Dazu allerdings müßte sich mancherlei verändern; es kann nicht Aufgabe dieser Untersuchung sein, Alternativmodelle zu entwickeln, doch seien zumindest Tendenzen angedeutet.

Zunächst wird man wohl stets an die Änderung der bestehenden gesetzlichen Bestimmungen denken, die ja eine Reihe von Alternativen als denkbar erscheinen lassen:

- die ersatzlose Streichung der dienstlichen Beurteilung wie in anderen Ländern (z. B. Dänemark);
- die Trennung der Beraterrolle von der Beurteilerrolle (*Ipfling* 1971, S. 409);
- die Reduzierung der Beurteilungen auf die Fälle, in denen schwere Verstöße gegen die Dienstpflicht vorliegen oder in Fällen, in denen die Lehrer selbst eine Beurteilung wünschen.

All diese Ansätze würden Beratung ehrlicher und eventuell auch sinnvoller erscheinen lassen.

Und doch muß ein weiteres Moment hinzukommen: Erfolgreiche Beratung setzt ein verändertes Selbstverständnis aller Beteiligten voraus. Wie stark herkömmliche Vorstellungen verwurzelt sind, wird tendenziell an folgendem Beispiel erkennbar:

Nach den derzeit gültigen Bestimmungen (vgl. VBSCHAG 26 (2) (3)) gehört es zu den Dienstpflichten des Rektors, „dem Unterricht der Lehrer von Zeit zu Zeit anzuwohnen“, um in deren Arbeit Einblick zu gewinnen. Zugleich soll er selbst Vorträge und Lehrbeispiele halten oder veranlassen, besondere Begabungen und Leistungen der Lehrer fördern und zum Besten der Schule auswerten. Dabei ist er *kein Dienstvorgesetzter* und darf nicht in die Aufsichtsbefugnisse des Schulamts eingreifen.

Mit einer so definierten Position besitzt der Rektor die wichtigsten Voraussetzungen für den „echten Berater“. Doch in der Realität sieht dies ganz anders aus: Wir haben noch von keinem Lehrer gehört, der die Beratung des Schulleiters angefordert, von keinem Rektor, der diese Aufgabe erfüllt, von keinem Schulrat, der auf die Einhaltung dieser Dienstpflicht gedrungen hätte. Als Gründe nennt man meist die Überlastung der Schulleiter, ihre Überforderung durch solche Aufgaben, die Ablehnung solcher Aktivitäten von Lehrerseite.

Wir meinen, daß hierin deutlich wird, wie wenig man tatsächlich Beratung will, wie tief verwurzelt hierarchische Vorstellungen bei den

Lehrern sind, wie groß der Mangel an echtem professionellen Bewußtsein ist.

Beratung hat offensichtlich als Interaktionsform neben der Beurteilung nur wenig Chancen, weil man sie allzu leicht als Ausweitung der Dienstaufsicht, als Sonderform hierarchischer Kontrolle verstehen würde, anstatt in ihr eine erstrebenswerte zusätzliche Form beruflicher Qualifikation zu sehen.

Solange sich dieses – durch das derzeit hierarchische System mitgeprägte – Bewußtsein nicht verändert, wird Beratung zwar weiterhin als Gegenstand der idealen Rollenselbstdeutung der Schulleitung Entlastungsfunktion haben, sie wird eventuell zu einer momentanen, eher vordergründigen Entkrampfung des Verhältnisses von Lehrer und Schulleitung führen, ganz sicherlich jedoch nicht zur typischen Form der Kontrolle in einer professionalisierten Organisation Schule werden.

### **3.4. Die Theoriekonzeption der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – Bedingungsvariable für das pädagogische Selbstverständnis**

Neben den verschiedenen Aufgaben, den erfahrenen Konflikten, den Einflüssen der Rollenpartner werden im folgenden Aussagen und Theorien geisteswissenschaftlicher Pädagogik als ein weiterer Teilbereich im Gefüge der Rollenerwartungen dargestellt.

Zunächst sollen einige Gründe genannt werden, die die starke Verbreitung dieser Gedanken sowie ihre einstellungsprägende Funktion auf einige Lehrergenerationen erklären.

Es wäre eine falsche und verkürzte Sicht, wenn man bei der Prägung des Lehrers oder Schulleiters ausschließlich eine direkte und unmittelbare Einflußnahme annähme. Dies würde voraussetzen, daß die Primärliteratur von den Lehrern intensiv studiert worden wäre; das ist aber auf einige wenige von ihnen sowie zeitlich zumeist auf die Ausbildungsphase beschränkt. Wir meinen, daß diese Theorien eher auf andere Weise Verbreitung fanden und pädagogische Einstellungen prägten.

1. Grundkonzeptionen und Gedankengut der geisteswissenschaftlichen Pädagogik fanden breiten Niederschlag in didaktischen Lehrbüchern, Lehrerhandbüchern, psychologischen Handreichungen und Vorbereitungsheften, kurz, in einer Literatur, die bei Praktikern weitaus mehr Verbreitung fand als die Primärliteratur. Gedanken wie z. B. die eindeutige Hinwendung zum Kind oder die Skepsis gegenüber einem zu starken Einfluß nichtpädagogischer „Kulturmächte“ wurde dort zwar nicht stets explizit formuliert, und doch prägte die Selbstverständlichkeit, mit der man von solchen Vorstellungen ausging, das pädagogische Denken ebenso stark.

2. Die geisteswissenschaftliche Theorie hat die pädagogische Forschung und die Wahl ihrer Untersuchungsgegenstände entscheidend beeinflusst und zugleich Argumente zur Lösung dieser Fragen geliefert. Als Folge wurden einige wenige Forschungsgebiete schwerpunktmäßig untersucht, andere Bereiche dagegen vernachlässigt. In gleicher Gefahr steht im Grunde jede Wissenschaftsrichtung, die mit einem klar begrenzten Anspruch auftritt.

Die Auswirkung auf die „Abnehmer“, die „Konsumenten“ dieser Ergebnisse – hier also die Lehrer – war dann oftmals eine gleichermaßen begrenzte Problemsicht.

3. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik war mit ihren Theorien und Postulaten wichtige Argumentationsbasis in schul- und standespolitischen Aktivitäten der Volksschullehrerschaft. Auf diese Weise fanden die Gedanken wohl am stärksten Verbreitung, weil die hier geäußerten Aussagen ein hohes Maß an sozialer Wünschbarkeit und Befürwortung in der Lehrerschaft besaßen. *Wenigers* engagiertes Eintreten für eine akademische Lehrerbildung ist beredtes Zeugnis für die Verquickung von standespolitischen und theoretischen Ansätzen.

4. Geisteswissenschaftliche Pädagogik ist – trotz des oftmals hohen Abstraktionsgrades ihrer Aussagen – eine Theorie für den Praktiker. Sie sieht ihren Ausgangspunkt in der Erziehungswirklichkeit, es geht ihr in weitaus stärkerem Maße um ein Verstehen und Erfassen von Erziehungsprozessen als um Kritik an bestehenden Verhältnissen, gleich ob durch Lehrer oder andere Faktoren bedingt. Mit ihrem grundsätzlichen Ja zum Menschen und zur Erziehung, ihrem Glauben an die Kraft der Erziehung liefert sie Legitimations- und Argumentationshilfen in der Auseinandersetzung mit anderen „Kulturmächten“.

5. Ein eher negativ zu bewertender Aspekt der Verbreitung dieser Theorie liegt in der Allgemeinheit und Abstraktheit der Aussagen. Sie verleiteten zu sehr vielseitiger Verwendung der Konzepte und leisteten damit teilweise einer Simplifizierung und Vulgarisierung dieser Theorie Vorschub.

6. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik läßt in einigen ihrer Konzepte erkennen, daß sie stark von den Erfahrungen der Erziehungswirklichkeit mitgeprägt sind; so sind in das Postulat pädagogischer Autonomie auch die Erfahrungen mit der geistlichen Schulaufsicht eingegangen; die Hinwendung zum Kind und die Betonung des pädagogischen Bezugs waren auch durch die Kritik an einer Buch- und Drillschule bedingt. Pädagogische Theorie war so unmittelbare Antwort auf eine – auch von den Lehrern – erfahrene Realität. Wir meinen, daß in den Aussagen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik –

gleichsam wie in einem Brennpunkt – die wichtigsten Einstellungsmuster erkennbar werden, die eine ganze Lehrergeneration geprägt haben.

7. Für die Verbreitung geisteswissenschaftlicher Theorien nach 1945 spielt die Tatsache eine Rolle, daß es im Grunde keine echte Alternative gab, die auch nur annähernd gleiche Bedeutung erreichen konnte. Das änderte sich erst in den 60er Jahren mit einer stärker an den Sozialwissenschaften orientierten Pädagogik, mit der Rezeption empirischer Forschungsmethoden und mit einem gesellschaftskritisch-emanzipatorischen Theorieansatz.

Die angeführten Gründe können nur Tendenzen aufzeigen, die das Eindringen dieser Theoriekonzeption in alle pädagogischen Bereiche erklären. Im folgenden sollen differenziertere Aussagen zu den Theorien selbst erfolgen, die es ermöglichen, sie in den Urteilen der Befragten wiederzuerkennen.

Zwei Begriffe stehen unserer Meinung nach bei den Zielen, Idealen und Konzepten dieser Richtung im Vordergrund:

- die pädagogische Autonomie und
- der pädagogische Bezug.

Gerade für sie trifft zu, was wir in den einleitenden Bemerkungen feststellten.

### 3.4.1. *Die pädagogische Autonomie – Begriffserklärung*

„Pädagogische Autonomie“ als Begriff ist unlösbar mit der Emanzipation der Pädagogik als eigenständiger Wissenschaft verbunden. Zugleich ist sie als „eine der zentralen Traditions-kategorien geisteswissenschaftlicher Pädagogik“ (Beutler 1969, S. 195) Argumentationsgrundlage für eine Vielzahl pädagogischer Entscheidungen, die z. B. in Fragen des Lehrplans, der Theorie der Schule, der Lehrerrolle, des Lehrer-Schüler-Verhältnisses oder der Beziehungen von Didaktik und (Fach-)Wissenschaften zu treffen sind. Autonomiefragen treten allermeist dann auf, wenn Sachverhalte neben der rein pädagogischen Argumentation auch andere Sichtweisen und Kriterien erfordern oder zumindest zulassen: Der Anwendungsbereich des Autonomiekonzepts ist demnach überaus breit. Das wird auch an der umfangreichen Literatur deutlich. Neben den grundlegenden Werken Nohls, Geißlers, Wenigers, Sprangers und Flitners folgen in neuerer Zeit die Arbeiten des frühen Klafki, Netzers, Bohnsacks, Rückriems und Wittigs, die überwiegend zustimmende Urteile abgeben.

Die stärker kritischen Arbeiten, die meist von der Pädagogik selbst oder von den benachbarten Sozialwissenschaften stammen, kommen

zu unterschiedlichen Urteilen (Bartels 1968; Beutler 1967, 1969; Goldschmidt/Händle 1967; v. Hackewitz 1964; Roeder 1967; Schelsky 1961; Schiess 1973; Schulenberg 1968; Seiffert 1964; Wellendorf 1967; Wilhelm 1967). Das hängt von der Position der Autoren ab und kann hier nicht im einzelnen dargestellt werden.

Die folgende Aneinanderreihung von Aussagen geisteswissenschaftlich orientierter Pädagogen zur pädagogischen Autonomie wie zum Begriff ihrer Relativität läßt Charakteristika dieser Richtung erkennen und kann die sich daran entzündende Kritik erklären.

So hat Froese „die Autonomie der Pädagogik“ nicht im Wortsinn „Selbstgesetzlichkeit“, sondern im Grunde nur (als) „eine spezifisch pädagogische Autozentrizität“ definiert, worunter er „die im Wesen des Erzieherischen selbst begründete Eigenart“ versteht (Froese 1961, S. 62).

Nohl definiert: ... die Bestimmung der selbständigen Stellung der erzieherischen Arbeit und Lebensform im Zusammenhang der Kultur, der Aufweis ihres eigentümlichen Wesens und ihrer Leistung für das Ganze, das ist die erste Aufgabe einer Theorie der Bildung. Erkennt man sie als ein eigentümliches Phänomen an, dann muß sich dieses Eigentümliche in seiner eigenen Seinsweise (Daseins- und Funktionsweise) sichtbar machen und in Begriffe fassen lassen. Diese relative Selbständigkeit des Eigenwesentlichen verstehen wir unter Autonomie der Pädagogik“ (Nohl 1935, S. 156 f.).

Weniger sieht in der Autonomie „ein aus der Verantwortung und dem Amt des Erziehers erwachsenes Verhalten, das sich zwar nicht eindeutig von vornherein beschreiben läßt, weil es ja nach den wechselnden Umständen ein wechselndes Gesicht hat, das also auch nicht in Begriff und Theorie allgemeingültig und für jedermann verständlich festzulegen ist – verständlich vielmehr nur dem, der pädagogische Verantwortung erfährt und trägt und pädagogisches Verhalten übt – über das sich aber einiges Allgemeine sagen läßt“ (Weniger 1952, S. 77 f.).

Und zur „relativen päd. Autonomie“ äußert er sich: „Die pädagogische Autonomie ... (die) wohl zunächst als absolute Autonomie gefordert und formuliert, ... durch konkrete Erfahrungen in ihre Grenzen zurückgewiesen, jedoch nicht mehr rückgängig zu machen, sondern unverlierbar ... (wird) immer neu gefordert, begründet und geformt – freilich auch immer wieder, wie alles Menschliche relativiert“ (Weniger 1952, S. 75).

Die angeführten Beispiele lassen erkennen – und Weniger stellt dies auch explizit fest (s. o.) –, daß eine präzise Erfassung des Begriffs, seine intersubjektive Überprüfbarkeit nicht oder nur schwer möglich ist. Dem Autonomiebegriff scheint „jede inhaltliche Bestimmtheit“ zu fehlen (Beutler 1969, S. 203).

Es besteht damit die Gefahr, daß sich „Autonomie der Pädagogik ... in Atmosphäre (verflüchtigt) und ... ihrer konkreten Realisierung (entbehrt)“ (Beutler 1969, S. 204).

Das aber bedeutet zugleich, daß die Theorien für Fehlinterpretationen anfällig, daß sie in der Übernahme und Anwendung allzu leicht simplifiziert werden können.

*Klafki* hat selbst für den wissenschaftlichen Bereich – im Fall der Auseinandersetzung mit *Seiffert* – im Hinblick auf die dialektische Struktur des Eigenständigkeitsbegriffs festgestellt, daß die Selbstinterpretation der Autoren offenbar nicht so unmißverständlich die Strukturen aufwies, daß Fehlinterpretationen ausgeschlossen waren (*Klafki* 1965, S. 420).

Das Denken und Argumentieren in einer zu stark von der Realität abgelösten Begriffswelt führt allzu leicht dazu, daß bestimmte konkrete Gegebenheiten, die Erziehung mitbedingen, nicht ausreichend Berücksichtigung erfahren, ebenso wie diese Tendenz der Realitätsferne die Gefahr in sich birgt, daß konkrete Konsequenzen, die sich für die Praxis ergeben könnten, nicht gezogen werden (vgl. *Beutler* 1967, 1969 *Klafki* 1970, S. 79).

Das Bestreben, das „eigentlich Pädagogische“, das sich in aller Erziehung finden lasse, herauszulösen, trägt ebenfalls dazu bei, bestimmte Bedingungsvariablen nicht oder unzureichend in die Konzeption einzubeziehen.

Stärker sozialwissenschaftlich orientierte Pädagogen sehen dies vor allem im Hinblick auf die gesellschaftlichen Bedingungen von Erziehung gegeben (vgl. *Goldschmidt/Handle* 1967; *Mollenhauer* 1969; *Roeder* 1961; *Wellendorf* 1969; *Wilhelm* 1967).

Das Erziehungskonzept der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geht demnach zu stark von sozialharmonischen Vorstellungen aus und kann damit den Gegebenheiten der je vorgefundenen gesellschaftlichen Realität nur unzureichend gerecht werden. Es wird unter anderem am Beispiel des pädagogischen Bezugs aufzuweisen sein, inwieweit sich hier ein eher traditionalistisch konservatives Gesellschaftsverständnis erkennen läßt.

### 3.4.2. Der pädagogische Bezug

„Die Grundlage aller Pädagogik ist das persönliche Verhältnis des Erziehers zu seinem Zögling, das wir den „pädagogischen Bezug“ nennen. Wo echte Pädagogik entwickelt worden ist, da ist sie aus diesem Verhältnis erwachsen“ (*Nohl* 1949, S. 282). Gerade mit diesem für das Theoriekonzept zentralen Begriff verbinden sich Vorstellungen, die weite Verbreitung fanden und das pädagogische Denken entscheidend beeinflussten – allerdings oftmals in simplifizierter und einseitiger Form.

### 3.4.2.1. Die Hinwendung zum Kind

Im Gefolge *Rousseaus*, *Lockes* und der gesamten Reformpädagogik (*Key*, *Kerschensteiner*, *Gaudig* u. a.) betonen die geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogen immer wieder „das Individuell-Persönliche eines bestimmten Zöglings“ (*Nohl* 1935, S. 159).

In dieser Hinwendung zum Kind sieht *Nohl* einen „radikalen Wechsel des Blickpunktes“ in der Pädagogik, die sich jetzt erstmals in den Dienst „des Individuums und seines subjektiven Lebens“ stellt. „Die Grundeinstellung der neuen Pädagogik ist entscheidend dadurch charakterisiert, daß sie ihren Ausgangspunkt unbedingt im Zögling hat, das heißt, daß sie sich nicht als Vollzugsbeamten irgendwelcher objektiven Mächte dem Zögling gegenüber fühlt, des Staats, der Kirche, des Rechts, der Wirtschaft, auch nicht einer Partei oder Weltanschauung, und daß sie ihre Aufgabe nicht in dem Hinzielen des Zöglings zu solchen bestimmten vorgegebenen objektiven Zielen erblickt, sondern – und das nennen wir ihre Autonomie ..., daß sie ihr Ziel zunächst in dem Subjekt und seiner körperlich-geistigen Entfaltung sieht“ (*Nohl* und *Geißler* 1929, S. 80).

Zweierlei macht dieses Zitat deutlich: zum einen die Vorstellung einer Antinomie zwischen „objektiven Mächten“, der „Kultur“ hier und dem Zögling, dem Kind auf der anderen Seite; zum andern die eindeutige Stellungnahme der Pädagogik auf seiten des Zöglings, die so engagiert ist, daß sie möglicherweise zu Fehleinschätzungen über die tatsächliche Beschaffenheit, über die Bedingungen der objektiven Mächte führt.

### 3.4.2.2. Die Antinomie „Kind – objektive Mächte“

Die Notwendigkeit, das Subjekt im Erziehungsprozeß zu betonen, wird damit gerechtfertigt, daß die zu vermittelnden Lehrinhalte, daß die dem Kind gegenüberstehenden „Mächte“ nicht auf den Menschen zugeschnitten seien.

Pädagogik wird als Repräsentantin des Menschlichen gesehen, die diese Fähigkeit aber damit den „objektiven Mächten“ und auch den Wissenschaften abspricht.

*Seiffert* formuliert scharf: „Sie (die Pädagogik) unterstellt, daß die Tendenz der außerpädagogischen Sachgebiete dem, was die Pädagogik anstrebt, feindlich gesinnt sein müßte“ (*Seiffert* 1964, S. 17). Man sieht zwar ein, daß sich der Zögling mit der Kultur befassen muß, doch „es bleibt ... dabei, daß das individuelle Moment gegenüber dem universalen für den Erzieher den entscheidenden Ton zu tragen hat: er ist verantwortlich für das Subjekt“ (*Nohl* 1935, S. 161).

Die „Doppelendigkeit aller Erziehung“ (*Fröbel*) zwischen Kind und Kultur sieht den Erzieher auf der Seite des Zöglings, während auf der

anderen Seite „die Kulturgüter – sittliche Werte, ästhetische Gehalte, wissenschaftliche Erkenntnisse usw. – in ihrem objektiven So-sein“ (Klafki 1967, S. 28) stehen.

Aus dieser Spannung heraus wird die Forderung nach Eigenständigkeit zur Forderung nach der alleinigen Mittlerposition der Pädagogik zwischen Kultur einerseits und Kind andererseits. „Der pädagogische Bezug ... sollte als funktionsspezifisches Distanzierungs- und Bindemittel zwischen Kind und Kultur eingeschoben und institutionalisiert werden“ (Stock 1972, S. 240). Die Mittlerfunktion wird auch am Bildungsbegriff deutlich, wie er sich z. B. bei *Weniger* und *Klafki* findet.

So unterscheidet *Klafki* zwischen objektiven Inhalten der Kultur und Bildungsinhalten, die als „eine in bestimmten geistig-geschichtlichen Situationen und im Blick auf bestimmte Kinder getroffene Auswahl“ (Klafki 1967, S. 133) zu verstehen sind.

Dem „bildungstheoretischen Objektivismus“, der die Kulturgüter in ihrem So-sein vermitteln wolle, wirft er unter anderem vor, er „besitze keine pädagogischen Auswahlkriterien und verabsolutiere die Kulturinhalte“ (Klafki 1967, S. 28 ff.). Die Didaktik beansprucht hier, möglichst selbstständig über die Auswahl der Lehrinhalte zu bestimmen. Darin sieht sie ihre Autonomie.

Vor allem die moderne Curriculumtheorie hat zu einer Korrektur und Revision dieser Standpunkte gezwungen; so hat beispielsweise *Klafki* selbst in einer Kritik am Lehrplankonzept *Wenigers* folgende Forderung aufgestellt:

Die Auswahl der Lehrinhalte bedurfe zwar grundsätzlich didaktischer Kriterien, doch müsse man „der Verwissenschaftlichung der Kultur“, dem „wachsenden Gewicht der Wissenschaften in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung“ starker Rechnung tragen. Außerdem könne die Einschätzung der Bedeutung, die die Wissenschaften in Politik, Gesellschaft und Kultur spielen, nicht mehr den Lehrplangestaltern allein überlassen bleiben, sondern hier mußten Sozialwissenschaftler, Fachdidaktiker und Allgemeindidaktiker zusammenwirken (vgl. *Klafki* 1972, Bd. 2, S. 78 f).

Die Antinomievorstellungen, die in „pädagogischem Bezug“ und „Bildungsbegriff“ die entscheidenden Vermittlungsinstanzen sehen, sind damit relativiert worden. Der hier angesprochene Denkansatz findet sich auch in der Diskussion um das Verhältnis von Universitäts- und Schulfachern (Klafki 1953, S. 111 f.; Seiffert 1964, S. 37 ff.; *Weniger* 1959; *Wilhelm* 1967, S. 218). Auch hier wird Skepsis gegenüber den Fachwissenschaften, die man zu den „objektiven Mächten“ rechnet, erkennbar. Schulfächer werden weder als Wissenschaftspropädeutik noch als geschlossenes System gesehen. „Es geht in den Schulfächern zentral darum, leben zu lernen“ (Klafki 1963, S. 111).

Wie aber kann erklärt werden, daß gerade diese Antinomiekonzeption in der Volksschullehrerschaft so starke Verbreitung fand und findet?

Ausgehend von dem geringeren Status des Volksschullehrers gegenüber dem Gymnasiallehrer – der auch in der Selbsteinschätzung vorhanden ist – sehen wir in diesem Ansatz einen bedeutsamen standespolitischen Aspekt. Das geringere Prestige der Volksschullehrer ist unter anderem auf die fehlende akademische Lehrerbildung, nach deren Einführung auf das Fehlen fachwissenschaftlicher Studien zurückzuführen.

Ein Konzept, das sich dahingehend interpretieren läßt, daß man die Bedeutsamkeit der Didaktik – damit der eigenen Studieninhalte – höher einschätzt als die Fachwissenschaften, ein Antinomiedenken, dessen dialektische Spannungsgeladenheit man durch Simplifizierung „entschärft“, kann damit zur Rechtfertigung und Legitimation in standespolitischer Diskussion dienen: Für den fachlich nicht ausgebildeten Lehrer ist es einfacher, wenn man ihn als „stellvertretend für den Laien, der der junge Mensch einmal werden soll“, als „stellvertretend für den jungen Menschen selbst“ (Klafki 1967, S. 129) sieht, als in ihm den fachwissenschaftlich gut vorgebildeten Experten zu erwarten, der dieses erworbene Wissen auch unterrichtlich aufbereiten kann.

Der Stand der Diskussion zu Fragen der Lehrerbildung läßt erkennen, daß dies heute keine unüberwindbaren Gegensätze mehr sind.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß wir den Ausgangspunkt des Antinomiedenkens – den Konflikt zwischen pädagogischen und anderen Bezugssystemen – als grundsätzlich richtig ansehen, daß wir jedoch die daraus gezogenen Schlüsse für fragwürdig und problematisch halten.

#### 3.4.2.3. Die zeitlose Grundstruktur des pädagogischen Bezugs

Ein weiteres Charakteristikum, das Konzeption und damit verbundene Denkweisen geisteswissenschaftlicher Theoriebildung verdeutlicht, ist in dem Bemühen um die Herauslösung einer zeitlosen, übergeschichtlichen Grundstruktur des Erziehungsgeschehens zu sehen. Weitgehend abgelöst von den je konkreten oder historischen Gegebenheiten wird eine formale Struktur herausgearbeitet, wird „Geschichte in eine Reihenfolge von Variationen einer stets identisch bleibenden formalen Struktur“ (Wellendorf 1967, S. 88) verwandelt.

Nun ist ein solches Vorgehen durchaus legitim: In den Sozialwissenschaften finden sich häufig Modelle zu verschiedenen wissenschaftlichen Konstrukten, Theorien und Hypothesen. Der Unterschied besteht darin, daß Modelle hier als Orientierung, Erklärung oder als Grundlage für nachfolgende empirische Forschung dienen, während die Intention des Modells in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf einem anderen Gebiet liegt:

Durch den Versuch, eine überall vorfindbare, gleiche formale Struktur herauszulösen, will man nachweisen, daß es etwas grundsätzlich gleich-

bleibend Pädagogisches gibt, das als solches abtrennbar und aus dem jeweiligen sozialen Bezugsrahmen herauszulösen ist.

Dieses Denken ist nicht auf den pädagogischen Bezug beschränkt, sondern findet Anwendung auf eine Vielzahl sozialer Strukturzusammenhänge. So glaubt z. B. *Spranger*, daß an der Familie „die wichtigsten gesellschaftlichen Urphänomene“ bereits erkennbar seien, „auch diejenigen, die nachher in der Rechtsprechung und im Staat eine entscheidende Rolle spielen“ (*Spranger* 1957, S. 15).

In der Reduktion auf bestimmte Urphänomene, die man in gleicher Weise bei Primär- wie Sekundärbeziehungen gegeben sieht, wird das Denkmodell der zeitlosen, formal gleichbleibenden Grundstruktur erkennbar.

Es fehlen in den Darstellungen verschiedener Bildungsprozesse, bei Modellen zur Beschreibung und Beurteilung von Erziehungssituationen die Leerstellen, an denen dann Einwirkungen der jeweiligen sozialen Systeme, der ökonomischen, juristischen oder historischen Prämissen einplanbar sind.

So stellt *Klafki* zwar als eine der Charakteristika der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heraus, daß sie „die Erziehungswirklichkeit und alle pädagogischen Theorien – einschließlich ihrer selbst – als historische Erscheinungen betrachtete“ (1971, S. 360), d. h. daß man pädagogische Phänomene, seien es Institutionen, Methoden oder Lehrpläne als „Objektivierungen“ bestimmter historischer Prozesse verstand. Doch stellt auch *Klafki* abschließend die Frage, „ob die geisteswissenschaftliche Pädagogik dieses Prinzip der Geschichtlichkeit konsequent genug durchgehalten hat“. Auch er gibt zu, daß man durch das Autonomiekonzept nur allzu leicht dazu verführt werde, „die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zusammenhänge, in die pädagogische Probleme verflochten ... sind, nicht im nötigen Ausmaße zu erforschen“ (*Klafki* 1971, S. 360).

Bedingungsvariablen von Erziehungswirklichkeit, pädagogischem Bezug oder Bildungsbegriff werden – ob bewußt oder unbewußt – nicht oder zu wenig in die Überlegungen einbezogen. Dabei war dies z. B. bei *Nohl* ein durchaus gewolltes Vorgehen.

Im Anschluß an einige Aussagen über die „systematische Untersuchung der Pädagogik“ und die Analyse des Bildungsvorgangs formuliert er sehr explizit:

„Diese Analyse kann vor sich gehen relativ unabhängig von dem gegenwertigen Bildungsideal, wie von allen weltanschaulichen oder historischen Voraussetzungen ... So ist eine allgemeine Theorie der Bildung möglich, die für alle Zeiten und alle Völker gilt, weil sie nur die in sich variable Struktur des Erziehungslebens aufzeigt, aus der sich dann alle ihre geschichtlichen Formen verständlich machen und herleiten lassen“ (*Nohl* 1935, S. 152 f.).

Die Gefahr eines solchen Denkens und Argumentierens liegt darin, daß man in dem Bestreben, die Eigenständigkeit der Pädagogik durch das Herauslösen einer spezifischen, überall vorzufindenden Grundstruktur zu betonen, nur allzu leicht den Blick für andere – zusätzliche – Aspekte der Situation verliert. Der Versuch, die Grundstruktur stets und bei allen Erziehungsvorgängen herauszulösen, bedeutet damit eine Einengung des Problemhorizonts und die Ausblendung einiger, vor allem gesellschaftlicher Bedingungsvariablen.

Hinzu kommt, daß die hohe Abstraktionsebene der Begriffe und ihre teilweise ideologische Aufladung eine Konkretisierung und inhaltliche Präzisierung erschweren. Die Begriffe werden so leicht zu Leerformeln, zu denen man Zuflucht nimmt, weil man so eine mögliche Infragestellung und Kritik implizit mitgedachter Prämissen vermeiden kann. Die Gefahr der Leerformeln erklärt die kontroversen Interpretationen von Texten dieser Richtung ebenso wie die bereits angesprochene Simplifizierung und Vergröberung.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Mit dem Herauslösen einer überzeitlichen Grundstruktur aus der Vielzahl möglicher Erziehungsphänomene wählt man zwar ein wissenschaftlich durchaus legitimes Vorgehen, um zu einem Begriff von „Erziehung“ zu kommen, doch muß die Kritik vor allem an zwei Stellen ansetzen:

a) Der Allgemeinheitsgrad und der hohe Abstraktionsgrad der Begriffe und der formulierten Hypothesen macht eine Überprüfung und sinnvolle Anwendung im Gesamtzusammenhang der jeweils untersuchten Realität sehr schwer.

b) Bedingt durch das Autonomiedenken verbindet sich die Formulierung einer überzeitlichen Grundstruktur mit einer gewissen Einseitigkeit und Verengung der Problemsicht, die zugleich Vernachlässigung und Ausblendung einer Reihe erziehungsrelevanter Zusammenhänge bedeutete. Dabei wird von der neueren deutschen, kritischen Pädagogik die ungenügende Reflexion der gesellschaftlichen Eingebundenheit von Erziehung als Forschungsdefizit dieses Ansatzes betont.

„Das Scheitern an Erziehung, die negativen Erfahrungen im „pädagogischen Bezug“, die gesellschaftlichen Zwänge, die sich bis in ihn hinein abbilden, das Ausgeliefertsein an den Gesellschaftsmechanismus, die Ausbildungsforderungen, über denen Erziehung versäumt wird, die Einengung der Freiheit, die aus Bildung resultieren soll, durch Bildung selber – das alles ist von vornherein aus dem Blick gerückt“ (Dahmer 1969, S. 25).

#### 3.4.2.4. Die Überbetonung der Individualität im pädagogischen Bezug

Neben „Antinomiedenken“, „zeitloser Grundstruktur“ und „Autonomiekonzept“ gehört die (Über-)betonung der Individualität zu den Charakteristika geisteswissenschaftlicher Pädagogik.

Gerade hierin zeigt sich, daß sie Spiegel und Ausdruck von Tendenzen ist, die sich als breite Strömung in Philosophie (*Scheler, Hartmann*), Psychologie (*Dilthey, Stern, Lersch*), insbesondere aber in der Reformpädagogik selbst (*Gaudig, Petersen, Key, Kerschensteiner*) erkennen lassen.

Die Auffassungen über Individualität sollten stets im Gesamtzusammenhang gesehen werden. Die Betonung des Individuums ist zugleich Voraussetzung und Folge der Autonomiebestrebungen. In der bewußten Hinwendung zum Kind als dem je einmaligen Individuum sieht man das Eigentliche der Pädagogik, aus dieser Sicht wird die Verknüpfung von Autonomie und Individualismus deutlich.

„Stand die Pädagogik bis dahin im Dienst objektiver Aufgaben, wo das Individuum nur der an sich unwesentliche Träger solcher objektiven Ziele war wie Staat, Kirche, Wissenschaft, Stand und Beruf, so ... stellte (sie) sich jetzt in das Individuum und sein volles Leben.“ Und etwas später: „Insofern ist also jede Pädagogik Individualpädagogik“ (*Nohl 1935, S. 159 f.*).

Die Autonomiekonzeption basiert somit auf dieser Betonung der Individualität im pädagogischen Bezug wie im Bildungsbegriff, einer Sichtweise, die man – um pädagogische Autonomie zu rechtfertigen – anderen Wissenschaften absprach. Mit diesem Denken steht man in einer langen historischen Tradition, deren man sich auch bewußt ist.

So besitzt der Bildungsbegriff idealistischer Prägung, wie er seit *Humboldt* vertreten wird, neben der Totalitäts- und Universalitätsvorstellung auch die der Individualität als wesentliches Merkmal. Wie sehr man sich selbst in diese Tradition einschließt, wird deutlich, wenn man sich einerseits als die dritte große Epoche der „Deutschen Bewegung“ sieht (*Nohl, Weniger*) und wenn man andererseits feststellt, daß der Bildungsbegriff „in dem Selbstbildungsprozeß, in welchem im Verlauf der Deutschen Bewegung die Individualität sich selber in Besitz nahm“, entstanden sei (*Weniger 1952, S. 127*).

Gerade die Betonung der Individualität trug entscheidend dazu bei, daß die politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen nicht mit dem ihnen angemessenen Stellenwert in die pädagogische Diskussion eingingen.

„Die traditionelle deutsche Pädagogik, vor allem wo sie die Autonomie des pädagogischen Handelns, der pädagogischen Institutionen und der pädagogischen Wissenschaft betonte, verstand Erziehung als einen Vorgang zwischen Erzieher und Zögling, der eines besonderen Schutzraumes bedurfte und ... gerade dort am besten vollzogen werde, wo ‚die Gesellschaft‘ möglichst fern gehalten würde“ (*Goldschmidt/Händle 1969, S. 9*).

Und auch *Beutler* sieht in der Betonung der Individualität eine Ursache für den unpolitischen Wissenschaftsbegriff und meint, die Abwehr so-

zialer und politischer Aspekte als nichtpädagogisch und soziologistisch rühre daher, daß „das Individuum und die kleine Gemeinschaft des Ich-Du-Bezugs“ im „Dialog“ und in der „Begegnung“ als die neue Realität beschrieben würden, dabei aber die tatsächliche empirisch wahrnehmbare Welt vergessen ließen (1967, S. 66 f.).

Die Vorstellung einer „prästabilisierten Sozialharmonie“ ebenso wie die fehlende Einbeziehung der jeweils vorgefundenen sozialen Realität sind Folgen einer eingeeengten Sicht von Erziehungswirklichkeit; eingeeengt, weil man sie nur im Rahmen des dialogischen Mikrokosmos von Erzieher und Zögling, der „Erziehungsgemeinschaft“ sieht (vgl. *Goldschmidt/Händle* 1969, S. 21; *Mollenhauer* 1969, S. 25; *Schäfer* 1970, S. 3 ff.; *Wellendorf* 1969, S. 87 ff.).

Aus der Sicht der Pädagogik von heute muß Kritik am individualistischen Erziehungsverständnis einsetzen, weil wir – auch unter dem Einfluß der anderen Sozialwissenschaften – die Zusammenhänge zwischen Schule und Gesellschaft, innerer und äußerer Schulreform, Pädagogik und Politik, zwischen Interessenverbänden und Lehrplaninhalten besser kennengelernt haben und uns ihrer Chancen wie ihrer Gefahren bewußt geworden sind.

Bei aller berechtigten Kritik sind jedoch die positiven Wirkungen dieses Theoriekonzepts nicht zu verkennen: Die Betonung des Kindes bedeutete auch, daß Fragen der Lern- und Unterrichtsplanung, des Lehrplanes, der inneren und äußeren Differenzierung wie der Unterrichtsgrundsätze Gegenstand der Forschung wurden. Und viele der damals gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse sind heute unverzichtbarer Bestandteil erzieherischen Denkens und Handelns.

Es bleibt eine offene Frage, inwieweit moderne wissenschaftstheoretische Ansätze das gleiche Maß an Problemeinsicht, Kritikfähigkeit, aber auch an moralischem Engagement besäßen, wenn die grundlegenden Einsichten dieses Theoriekonzepts nicht auf sie – gleich in welcher Weise – eingewirkt hätten.

#### 3.4.2.5. Die hierarchische Struktur des pädagogischen Bezugs

Vor allem von Vertretern eines emanzipatorischen Ansatzes in der Pädagogik kommt der Vorwurf, der pädagogische Bezug, das Erzieher-Zögling-Verhältnis sei in seiner Struktur zu stark hierarchisch geprägt. *Nohl* habe eine „Auffassung von Erziehung, die sich nur als Autoritäts-Pädagogik bezeichnen läßt“ (*Beutler* 1969, S. 196). Das Autoritätsproblem werde „immer noch und immer wieder als metaphysische Bedingung des Erziehungsvorgangs dekretiert, als die sogenannte echte Autorität gerechtfertigt und damit ... einer irrationalistischen Restauration als wirksames Argument in die Hände gespielt“ (*Mollenhauer* 1969, S. 59). Bei der Frage nach möglichen Erklärungen scheint

bedeutsam, daß der Generationenunterschied ein konstitutives Merkmal des pädagogischen Bezugs ist. *Bartels* stellt in seiner sehr sorgfältigen Untersuchung der Pädagogik *Nohls* fest, daß für diesen „der Gegensatz der Generationen, von Vater und Sohn, von Lehrer und Zögling letzter pädagogischer Urgegensatz“ sei, den *Nohl* selbst als „die eigentliche pädagogische Antinomie“ bezeichnet (*Bartels* 1968, S. 171).

Daran wird zweierlei deutlich:

a) Man kann sich den pädagogischen Bezug, die „Erziehungsgemeinschaft“, nur als ein Verhältnis vorstellen zwischen „ein(em) Teil, der bestimmten Anforderungen des Daseins gegenüber, als nicht hinreichend gereift, nicht gekräftigt, nicht gestaltet, nicht erweckt erscheint – und ein(em) andere(n), der diese Anforderungen als für jenen geltend und wichtig wahrnimmt und sich verantwortlich für ihn weiß“ (*Flitner* 1962, S. 70).

Mit einer solchen Vorstellung ist ein eingeeengter Erziehungsbegriff verbunden, dem sich z. B. Erziehungsprozesse in Altersgruppen, in verschiedenen Gesellungsformen Erwachsener nicht zuordnen lassen.

b) Die geäußerten Vorstellungen orientieren sich überwiegend an der Familie, von der man annimmt, daß sie in der „Grundstruktur“ bereits alle Merkmale des erzieherischen Bezugs enthält (vgl. *Mollenhauer* 1969, S. 60 f.).

Ging man aber von der Struktur der Familie aus und übertrug diese auf andere Erziehungsverhältnisse, so bedeutete dies zugleich Übernahme einer bestimmten Form der Ordnung, denn „die Familie ist bei uns heute patriarchalische Kleinfamilie“ (*Spranger* 1957, S. 16 f.).

Das Ausgehen von einer zeitlosen, gleichbleibenden Grundstruktur aller Erziehung bewirkt, daß soziale Systeme mit ihren jeweiligen Strukturmerkmalen und Spezifika, aus denen sich auch die Erziehungsform ergibt, nicht klar unterschieden werden.

Für die Erziehungsvorstellungen bedeutet dies, daß man die Merkmale familialer Erziehung auf alle anderen Formen pädagogischen Handelns überträgt. Darunter fallen z. B. die Überschaubarkeit des Erziehungsvorgangs, das Vorhandensein affektiver und informeller Beziehungen, vor allem aber bedeutet es, daß man die Vorstellungen des „Patriarchalischen“ von der Familie auf andere Formen pädagogischen Bezugs überträgt.

Daß der pädagogische Bezug hierarchischen Charakter besitzt, zeigen auch die verwendeten Begriffe; da ist von „Autorität“, „Gehorsam“, „Ehrfurcht“, „Achtung“ und „Pietät“ die Rede. „Die pädagogische Gemeinschaft wird getragen von zwei Mächten: Liebe und Autorität oder vom Kinde aus angesehen: Liebe und Gehorsam. Die zwei Mächte bestimmen die eigene pädagogische Struktur der Erziehungsgemeinschaft“ (*Nohl* 1961, S. 137 f.).

Es ist sicher richtig, wenn man Autorität als konstitutives Element von

Erziehung sieht, doch braucht der korrespondierende Begriff zu Autorität nicht stets „Gehorsam“ zu sein, wie dies *Nohl* behauptet. Außerdem sollte der Feststellung, daß Autorität existiert, auch die Frage nach ihrer Legitimation, nach möglichem Mißbrauch und nötiger Kontrolle folgen. Dies gilt besonders dann, wenn man Autoritätsvorstellungen aus der Familie auf Erziehungsvorgänge in Schulen und Universitäten, Betrieben und Kirchen, Gruppen und Verbänden überträgt. Gerade dort, wo – institutionalisiert und formalisiert – bereits hierarchische Strukturen vorgegeben sind, können Vorstellungen einer „natürlichen Autorität“, eines unvermeidbar patriarchalischen Charakters des pädagogischen Bezugs zu einer Ideologie werden, mit der man bestimmte Formen der Erziehung zu legitimieren und zu rechtfertigen sucht.

### 3.4.3. *Geisteswissenschaftlicher Ansatz und pädagogische Einstellungen von Lehrern*

Abschließend sei nochmals die Frage nach Verbreitung dieser Theorie und nach ihrer Bedeutung für das Selbstverständnis der Volksschullehrerschaft gestellt.

Es ist sicher falsch, die geisteswissenschaftliche Pädagogik als bloßes Konstrukt einer Gruppe von Universitätslehrern zu sehen. Vielmehr sind ihre Ansätze und Konzepte Ausdruck von Fragestellungen, die sich dem Pädagogen – gleich ob im Universitäts- oder im Schulbereich – in ähnlicher Form stellten. Autonomie- und Antinomiekonzept sind unlösbar verbunden mit der Schaffung eigener pädagogischer Lehrstühle an den Universitäten, mit der Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht und dem Prozeß einer zunehmenden Emanzipation des Berufsstandes der Volksschullehrer.

Die geisteswissenschaftliche Theorie hat gleichsam zusammengefaßt und präzise zu formulieren gesucht, was an Strebungen und Tendenzen erkennbar wurde. Darin liegt zweifellos ihr Verdienst, zugleich ihre Gefahr: Denn die Tatsache, daß sie sich abzeichnende Tendenzen zu artikulieren suchte, daß sie unbestimmten Wünschen und Vorstellungen des Lehrers Inhalt verlieh, bedeutete auch, daß ihre Theorien von Universitäten in Schulen und Lehrerzimmer, von wissenschaftlichen Bibliotheken in Verbandszeitschriften und standespolitische Diskussionen getragen wurden. So geschah es fast zwangsläufig, daß die differenzierten und vorsichtig formulierten, oftmals in dialektischer Spannung stehenden Theorien und Hypothesen der Universitätslehrer vergrößert und simplifiziert wurden, wenn sie zum Gegenstand standespolitischer Argumentation oder zu Glaubensbekenntnissen einer sich emanzipierenden Lehrerschaft gerieten. Oftmals erkannten die Praktiker in den Theorien nur das wieder, was sie vorher in der Praxis bereits als Tendenz erkannt zu haben meinten.

„Vielleicht liegt ... die tiefste Schwierigkeit dieses Ineinanders von Theorie und Tat, aus dem sich die Praxis zusammensetzt, darin, daß nun die Theorie den Charakter eines ideologischen Überbaus annehmen kann, der das Sosein eines pädagogischen Aktes rechtfertigen oder verdecken soll, der in Wirklichkeit ganz anders aussieht (Weniger 1952, S. 15).

All dies kann uns erklären, weshalb wohl keine andere Wissenschaft so sehr zum Objekt standespolitischer Interessen, weshalb kaum eine andere so stark als Lehre und so wenig als Forschung betrieben wurde und wird wie die Pädagogik (vgl. Mollenhauer 1964, S. 669).

Zugleich hat geisteswissenschaftliche Pädagogik als systematische Theorie ihre Funktion als „essential element“ im Professionalisierungsprozeß der Lehrer (vgl. Greenwood 1966, S. 11), ebenso wie die mit diesen Ideen verbundenen Vorstellungen einer pädagogisch bewegten, kampfbetonten und dabei erfolgreichen Zeit gerade für das Selbstverständnis der älteren Kollegen von Bedeutung sind (vgl. Hughes 1958, S. 453).

Für die Lehrer schuf diese Theorie Identifikationsmöglichkeiten, ohne klare Handlungsanweisungen zu liefern, sie bot weniger Hilfestellung im konkreten Fall, eignete sich jedoch als Argumentations- und Legitimationsbasis für Stellungnahmen zu einer Reihe praktischer Probleme. So können wir die Hypothese, die sich daraus für die Einstellungsuntersuchung ergibt, etwa folgendermaßen formulieren:

*Die Meinungen und Werturteile der Schulleiter zu Fragen ihrer Berufsrolle sind durch den Einfluß der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entscheidend geprägt worden.*

Ihr theoretisches Konzept ist gleichsam die grundlegende Disposition, in die sich die meisten Urteile einordnen lassen, deren Vorstellungen immer wieder auftauchen.

Bei der Interpretation der Faktorenanalyse (Teil 4) werden wir immer wieder auf einzelne der angesprochenen Aspekte Bezug nehmen. Die hier erfolgte Gesamtdarstellung sollte dem Leser die Komplexität des Theoriekonzepts und die Interdependenz ihrer Teilbereiche verdeutlichen.

#### 4. FAKTORENANALYSE BERUFSRELEVANTER EINSTELLUNGEN DER SCHULAUFSICHTSBEAMTEN

##### Vorbemerkungen

1. Bei der Analyse der sechs Einzelfaktoren versuchen wir folgende Grobgliederung einzuhalten:

Nach Darstellung und Interpretation des Gesamtfaktors werden die Einstellungen der Gesamtgruppe wie der Teilgruppen zum Gesamtfaktor dargestellt; daran anschließend erfolgt dann jeweils Darstellung und Interpretation einzelner Statements oder Statementgruppen sowie, davon abgesetzt, die Erfassung der Urteile dazu. Faktorstruktur und Art der Beurteilung durch die Probanden bewirken bei den einzelnen Faktoren unterschiedliche Schwerpunkte der Darstellung und Analyse.

2. Vor allem der mit der Faktorenanalyse wenig vertraute Leser sollte darauf achten, daß er Darstellung und Interpretation des Faktors einerseits und die Urteile der Befragten andererseits klar auseinanderhält. Die Kennzeichnung eines Faktors sagt noch nichts über die Urteile der Probanden aus!

Ebenso sei in diesem Zusammenhang darauf verwiesen – der Experte möge verzeihen –, daß negative Faktorladungen nichts über die Urteile der Befragten aussagen.

3. Zu den Expertenurteilen: Wir haben einige deutsche Sozialwissenschaftler (vor allem Pädagogen) gebeten, die von uns gewonnenen Faktoren zu interpretieren. Als Experten stellten sich freundlicherweise zur Verfügung:

- a) Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann, Erlangen
- b) Prof. Dr. Hans Glöckel, Nürnberg
- c) Prof. Dr. Helga Grebing, Göttingen  
(bzw. einer ihrer wissenschaftlichen Mitarbeiter)
- d) Dr. Arnulf Hopf, Marburg
- e) Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Marburg.

4. Ausgangspunkt der folgenden 6-faktoriellen Analyse sind die 54 bzw. 47 Statements des ersten Teils des Fragebogens (vgl. Anh. A, S. 246 f.).

#### 4.1. Faktor 1: Pädagogische Autonomie und konservativ-hierarchische Ordnungsvorstellungen

##### 4.1.1. Darstellung und Interpretation

| Laufende Nr. | Fragebg. Nr. | Formulierung des Statements                                                                                                                              | Ladung |
|--------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 1            | 8            | Die Erziehungswelt hat eigene Ziele und eigene Möglichkeiten zu ihrer Erreichung. Daraus ergibt sich ihre Autonomie.                                     | - 0.72 |
| 2            | 22           | Wer unsere gesellschaftlichen Gegebenheiten erfaßt, der sieht ein, daß die Forderung nach dem Schonraum der Schule auch heute noch berechtigt ist.       | - 0.69 |
| 3            | 31           | Die Eigengesetzlichkeit pädagogischen Handelns rechtfertigt den Aufbau eines pädagogischen Schonraums für das Kind.                                      | - 0.65 |
| 4            | 21           | Wirkliche Demokratie erweist sich daran, daß das politische Leben in geordneten Bahnen verläuft.                                                         | - 0.61 |
| 5            | 29           | Wissenschaft und Rationalität müssen da ihr Ende haben, wo es um die Seele des Kindes geht.                                                              | - 0.60 |
| 6            | 20           | Unsere Hauptschüler, die meist aus der Unterschicht stammen, brauchen eher eine starke, lenkende Hand als ein Sich-Selbst-Überlassen bei Entscheidungen. | - 0.57 |
| 7            | 52           | Das Chaos an linksgesteuerten Universitätsinstituten ist ein beredtes Beispiel dafür, wohin Demokratisierung führen kann.                                | - 0.57 |
| 8            | 23           | Curriculare Lehrplamtätigkeit wird da fragwürdig, wo die Autonomie des einzelnen Lehrers bedroht ist.                                                    | - 0.51 |
| 9            | 15           | Die Lehrerbildungsanstalten sind ein beredtes Beispiel dafür, daß hervorragender und effektiver Unterricht auch ohne große Wissenschaft gelingt.         | - 0.42 |

Der diesem Faktor zustimmende Schulrat ist in seinen Einstellungen an den Aussagen und Vorstellungen geisteswissenschaftlicher Pädagogik ausgerichtet. Mit dem Faktor 1 sind wesentliche Inhalte dieser Theorie angesprochen. Die hohen Ladungen der Statements 8, 22 und

31 lassen darauf schließen, daß das Autonomiekonzept als faktorbestimmendes Strukturelement anzusehen ist, das auf die anderen Bereiche ausstrahlt. Die *Urteile der Experten* bestätigen dies. Sie interpretieren Faktor 1 folgendermaßen:

„Eigenständigkeit der Erziehung“, „relative Autonomie“, „Erziehung als statisch geordneter, autonomer Bereich“, „konservativ- ‚autonomistisch‘- ordnungsorientierte Einstellung“.

Die bei Faktor 1 ebenfalls ladenden anderen Statements zeigen, daß diese Autonomie- und Schonraumgedanken Teile einer globaleren Ordnungsvorstellung sind. Einer der Experten schreibt dazu sehr ausführlich:

„Autonomie und Schule als Schonraum werden offenbar nicht gefordert, um aus theoretischer Distanz heraus die Gesellschaft und die Möglichkeiten des einzelnen in ihr kritisch zu analysieren, sondern unter der Vorstellung, daß der ‚Schonraum Schule‘ als eine geordnete Welt gestaltet und die Kinder in diese Ordnungsformen hinein erzogen werden sollen.“ Die Struktur dieses Ordnungsbegriffes wird an den Statements deutlicher erkennbar, in denen der hierarchische Charakter des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und die negativen Folgen der Demokratisierung angesprochen sind (20,52). Faktorenanalytisch bestätigen sich hier einige Aussagen, die auf begrifflich-analytischer Basis gewonnen wurden:

So besteht zwischen Autonomieverständnis und einer als „Autoritäts-Pädagogik“ (Beutler 1969, S. 196) apostrophierten Erziehungsauffassung auch hier ein Zusammenhang.

Die Ergebnisse bestätigen tendenziell, daß sich mit diesen Erziehungsideen auch die Vorstellungen einer prästabilierten Sozialharmonie verbinden, wie dies *Mollenhauer* und *Th. Wilhelm* behaupten. Zugleich verdeutlicht Statement 21, daß sich solche Ordnungsvorstellungen nicht auf den pädagogischen Bereich beschränken. Hier werden gewisse Ähnlichkeiten mit dem Staatsbegriff *Wenigers* spürbar, der gerade durch seine idealistische, von der Realität abgelöste Form weitaus stärker die Vorstellung eines eher konfliktfreien, harmonischen Zusammenlebens fördert als die einer pluralistischen, von Interessenkonflikten geprägten Gesellschaft.

Neben solchen ordnungsorientierten Aspekten wird an den Statements 29 und 15 die Verquickung von Autonomie- und Antinomiekonzept deutlich. Zustimmung bei diesen Statements läßt auf eine Skepsis gegenüber Wissenschaft, auf ein gewisses Mißtrauen gegenüber ihrer Verwendbarkeit im Hinblick auf pädagogisches Handeln schließen.

Das wird durch die Korrelation zwischen Nr. 15 und Nr. 1 Kons. (vgl. Anh. A, S. 254) bestätigt ( $r = 0,46!$ ).

Demnach besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Einstellung, effektiver Unterricht gelinge auch ohne große Wissenschaft (Nr.

15), und der Bevorzugung des Praktikers vor dem Theoretiker (Nr. 1 Kons.).

Der gleiche Zusammenhang besteht auch zwischen der Vorstellung einer Abgrenzung von „Kind“ und „Wissenschaft“ (Nr. 21) und der Bevorzugung des Praktikers ( $r = 0,37$ ).

Weiterhin wird beim Faktor 1 eine Beziehung erkennbar, der wir in der weiteren Untersuchung immer wieder begegnen: die Interdependenz zwischen dem Wissenschaftsverständnis und den Einstellungen zu Demokratisierungsbestrebungen (vgl. Nr. 21, 29, 20, 52, 15). Die folgende Korrelationsmatrix zeigt, wie stark die Beziehungen zwischen den Einzelstatements des Faktors sind.

*Tabelle 21: Korrelationsmatrix Faktor 1*

| Statement<br>Nr. | 8    | 22   | 31   | 21   | 20   | 52   | 23   | 15   | 29   |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 8                | 1.00 | .420 | .521 | .319 | .253 | .345 | .357 | .260 | .300 |
| 22               | .420 | 1.00 | .671 | .339 | .495 | .482 | .274 | .329 | .417 |
| 31               | .521 | .671 | 1.00 | .374 | .392 | .401 | .185 | .252 | .372 |
| 21               | .319 | .339 | .374 | 1.00 | .510 | .502 | .266 | .295 | .449 |
| 20               | .253 | .495 | .392 | .510 | 1.00 | .545 | .299 | .405 | .506 |
| 52               | .345 | .482 | .401 | .502 | .545 | 1.00 | .206 | .376 | .426 |
| 23               | .357 | .274 | .185 | .266 | .299 | .206 | 1.00 | .200 | .179 |
| 15               | .260 | .329 | .252 | .295 | .405 | .376 | .200 | 1.00 | .310 |
| 29               | .300 | .417 | .372 | .449 | .506 | .426 | .179 | .310 | 1.00 |

Zunächst zeigt sich, daß die Korrelationen zwischen den Einzelstatements insgesamt recht hoch sind, d. h. daß Autonomiedenken, Ordnungsvorstellungen und Antinomiekonzept in engem Zusammenhang gesehen werden.

Bei Vergleich der Einzelkorrelationen lassen sich zwei Cluster erkennen: Die Statements 8, 22 und 31 bilden die Gruppe der Variablen, die Schonraumvorstellungen und Autonomie ansprechen.

Die restlichen Statements 20, 21, 52, 29 und 15 erfassen dagegen ein hierarchisches, statisch ausgerichtetes, konservativ-traditionalistisches Denken, das von Stichpunkten wie „hierarchische Struktur“ (Nr. 20, 52), „Harmonievorstellungen“ (Nr. 21) und „Wissenschaftsskepsis“ gekennzeichnet ist. Der konservative Charakter wird auch an den Korrelationen dieser Statements zu Aussagen der Konservatismusskala deutlich. Auffallend ist, daß das Statement 23, in dem Curriculumtheorie und „Autonomiedenken“ konfrontiert werden, zu keiner der beiden Gruppen hohe Korrelationen aufweist.

Statement 22, das sowohl „Schonraumtheorie“ wie „gesellschaftliche Gegebenheiten“ anspricht, steht offenbar zwischen den beiden Variablengruppen.

Die Frage nach dem konservativen Charakter der hier erfaßten Einstellungen wird an späterer Stelle ausführlicher behandelt (vgl. 4.1.3.1.).

#### 4.1.2. Die Urteile verschiedener Gruppen zum Faktor 1

Ging es bisher um Erfassung der Faktorstruktur, um Gewinnung eines interpretierbaren Modells und seiner Merkmale, so werden im folgenden Einstellungen der Befragten zum Gesamtfaktor wie zu Statementgruppen und Einzelstatements erfaßt. Von besonderem Interesse ist dabei der Vergleich der Teilgruppen.

##### 4.1.2.1. Die Urteile der Gesamtgruppe (n = 115)

Tabelle 22: Faktor 1 / Gesamtgruppe

| Fragebogen<br>Nr. |                                                                                                                                         | Zustimmung<br>1—3 | unentschieden<br>4 | Ab-<br>lehnung<br>5—7 | $\bar{x}$ | s     |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------|-----------------------|-----------|-------|
| 8                 | Die Erziehungswelt hat eigene Ziele und eigene Möglichkeiten zu ihrer Erreichung. Daraus ergibt sich ihre Autonomie.                    | 45,2 %<br>(52)    | 13 %<br>(15)       | 41,8 %<br>(48)        | 3,91      | 1,814 |
| 22                | Wer unsere gesellschaftlichen Gegebenheiten erfaßt, der sieht ein, daß die Forderung nach dem Schonraum auch heute noch berechtigt ist. | 53,1 %<br>(61)    | 13 %<br>(15)       | 33,9 %<br>(39)        | 3,60      | 1,706 |

| Frage-<br>bogen<br>Nr. |                                                                                                                                                                                   | Zustim-<br>mung<br>1—3 | unent-<br>schieden<br>4 | Ab-<br>lehnung<br>5—7 | $\bar{x}$ | s     |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------|-------|
| 31                     | Die Eigengesetzlich-<br>keit pädagogischen<br>Handelns rechtfertigt<br>den Aufbau eines<br>pädagogischen<br>Schonraums für das<br>Kind.                                           | 53,9 %<br>(62)         | 15,7 %<br>(18)          | 30,4 %<br>(35)        | 3,57      | 1,742 |
| 15                     | Die LBA's sind ein<br>beredtes Beispiel<br>dafür, daß hervor-<br>ragender und effek-<br>tiver Unterricht auch<br>ohne große Wissen-<br>schaft gelingt.                            | 36,5 %<br>(42)         | 13 %<br>(15)            | 50,4 %<br>(58)        | 4,28      | 1,652 |
| 20                     | Unsere Hauptschü-<br>ler, die meist aus der<br>Unterschicht kom-<br>men, brauchen eher<br>eine starke, lenkende<br>Hand als ein Sich-<br>Selbst-Überlassen<br>bei Entscheidungen. | 52,1 %<br>(60)         | 12,2 %<br>(14)          | 35,7 %<br>(41)        | 3,63      | 1,651 |
| 21                     | Wirkliche Demokratie<br>erweist sich daran,<br>daß das politische<br>Leben in geordneten<br>Bahnen verläuft.                                                                      | 54,8 %<br>(63)         | 13,9 %<br>(16)          | 31,4 %<br>(36)        | 3,33      | 1,927 |
| 29                     | Wissenschaft und<br>Rationalität müssen<br>da ihr Ende haben,<br>wo es um die Seele<br>des Kindes geht.                                                                           | 68,8 %<br>(79)         | 9,6 %<br>(11)           | 21,8 %<br>(25)        | 2,78      | 1,886 |
| 52                     | Das Chaos an links-<br>gesteuerten Univer-<br>sitäten ist ein bered-<br>tes Beispiel dafür,<br>wohin Demokratisie-<br>rung führen kann.                                           | 54 %<br>(62)           | 10,4 %<br>(12)          | 35,6 %<br>(41)        | 3,62      | 1,936 |
| 23                     | Curriculare Lehrplan-<br>tätigkeit wird da frag-<br>würdig, wo die Auto-<br>nomie des einzelnen<br>Lehrers bedroht ist.                                                           | 33,1 %<br>(38)         | 9,6 %<br>(11)           | 57,4 %<br>(66)        | 4,58      | 1,706 |

Die Ergebnisse lassen bei keinem der Statements eine unimodale Verteilung erkennen, die auf eine einheitliche Beurteilung der Frage durch alle Befragten schließen ließe. Der durchschnittliche Zustimmungswert liegt beim Faktor 1 bei 50,2 %. 37,6 % der Befragten lehnen im Durchschnitt den Faktor ab, 12,2 % der Schülerräte sind unentschieden. Mehrheitliche Ablehnung erfolgt nur bei den Statements Nr. 15 und 23.

Die Ablehnung bei Statement 23 mag daher rühren, daß hier Autonomie als Unabhängigkeit des Lehrers von Ansprüchen aus dem pädagogischen Bereich gesehen wird, während sie bei 8, 22 und 31 als die Absetzung pädagogischer von außerpädagogischen Bereichen gesehen wird.

Beim Statement 15 ist zu bedenken, daß hier implizit sowohl behauptet wird, daß man keine Wissenschaft brauche, um guten Unterricht zu halten, zum andern, daß an den Lehrerbildungsanstalten keine große Wissenschaft betrieben worden sei.

Daß dennoch die Hälfte der Schülerräte zustimmt oder unentschieden votiert, läßt den Schluß zu, daß man gegenüber Wissenschaft eher skeptisch eingestellt ist; diese Tendenz bestätigt sich auch bei Nr. 29.

Die bei den obigen Ergebnissen erkennbare breite Streuung der Urteile läßt die folgenden Ergebnisse der Teilgruppen als bedeutsam erscheinen.

#### 4.1.2.2. Die Urteile der Altersgruppen

In verschiedenen Lehreruntersuchungen erweist sich das Alter als eine der stark diskriminierenden Variablen (Bachmair 1969, Kratzsch u. a. 1967, Niemann 1970, Schefer 1969). Bei den Schülerräten liegen die Altersgrenzen zwischen ca. 40 und 65 Jahren, da bei der Ernennung ca. 20 Dienstjahre nachzuweisen sind.

Im folgenden geht es um die Frage, inwieweit Einstellungen zu Autonomie- und Ordnungsvorstellungen vom Alter der Befragten beeinflußt werden.

Tabelle 23: Alter / Faktor 1:

|                   | Zustimmung<br>1-3 | unentschieden<br>4 | Ablehnung<br>5-7 |
|-------------------|-------------------|--------------------|------------------|
| -53 Jahre         | 40,53 % (19)      | 9,72 % (5)         | 49,53 % (24)     |
| 54-57 Jahre       | 46,94 % (12)      | 17,07 % (4)        | 35,87 % (10)     |
| 58 Jahre u. älter | 63,15 % (26)      | 12,18 % (5)        | 24,64 % (10)     |

Bei einem Vergleich der Mittelwerte zwischen den Teilgruppen ergeben sich folgende Werte (t-Test):

|                             |                                                 |
|-----------------------------|-------------------------------------------------|
| junge SR - mittlere Gruppe: | $t = 2,09, p < 0,05$ <i>signifikant</i>         |
| junge SR - ältere Gruppe:   | $t = 4,09, p < 0,001$ <i>signifikant</i>        |
| mittl. Gr. - ältere Gruppe: | $t = 1,94, p < 0,10$ <i>schwach signifikant</i> |

Es zeichnet sich eine klare Tendenz ab:

Je älter die Befragten sind, desto stärker stimmen sie den Aussagen des Faktors 1 zu.

Die sich zunächst anbietende Erklärung, dies sei ausbildungsbedingt, ist unzureichend, weil ja auch die Gruppe der jungen Schulkollegen (die jüngsten verließen ca. 1952 die Lehrerbildungsanstalt) vorwiegend von geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogen ausgebildet und in starkem Maße geprägt wurde. Es sind demnach auch andere Aspekte in Betracht zu ziehen.

Ein Unterschied zwischen den Lebensaltergruppen dürfte sich da ergeben, wo es um Einschätzung und Beurteilung der gesellschaftlichen und auch standespolitischen Relevanz des geisteswissenschaftlichen Theorieansatzes geht. Hier besitzen die älteren Kollegen wohl ein noch unmittelbarereres Verhältnis zu den reformpädagogischen, optimistischen Ansätzen, zu bildungspolitischen Bemühungen der Weimarer Republik ebenso wie zu den oftmals bitteren und harten pädagogischen Erfahrungen des Dritten Reiches.

Auf diesem Hintergrund mag man das Autonomiekonzept noch weitaus stärker mit Emanzipation und Verselbständigung des Volksschullehrerberufs verbinden, sieht man darin programmatische Aspekte, die damals eng mit schul- und standespolitischen Aktivitäten verbunden waren.

Damit ist jedoch nur eine Seite erfaßt: Zugleich bedeutet ja Zustimmung zum Faktor 1 ein höheres Maß an Konservatismus, Ablehnung von Demokratisierungstendenzen und Beibehaltung hierarchischer Strukturen. Dafür mögen neben einer altersbedingten Immobilität auch Statusangst und das Gefühl möglicher Inkompetenz eine Rolle spielen: Nach Übernahme des Amtes sind nur noch wenige Schulkollegen in der Lage, neben der Fülle anfallender Aufgaben die neueren pädagogischen Theorien und Konzeptionen aufzuarbeiten; wie bereits an anderer Stelle angedeutet, beinhaltet die ständige Beschäftigung mit Schulverwaltungsfragen, mit oftmals peripheren oder überhaupt nicht pädagogischen Problemen die Gefahr eines allmählichen Abbaus pädagogischer Fachkompetenz und zugleich ein Verharren auf einmal erreichten Positionen.

Für die älteren Schulkollegen bedeutet dies, daß die Ansätze einer kritisch-emanzipatorischen Pädagogik mit ihrer einstellungskorrigierenden Funktion nicht mehr wirksam werden, weil man sie entweder zu wenig kennt, auf den einmal erreichten Einstellungen verharret oder von ihnen trotz Kenntnis nicht überzeugt ist.

Die festgestellten Korrelationen zwischen dem Faktor 1 und der Konservatismusskala verdeutlichen, daß es sich hier um Elemente einer konservativen Grundhaltung handelt, die auch bei der Analyse anderer Faktoren und Einzelstatements deutlich werden.

### 4.1.2.3. Die Urteile der Dienstaltersgruppen

Die bisher genannten möglichen Ursachen erfahren durch die folgenden Ergebnisse eine gewisse Akzentuierung und Differenzierung.

Tabelle 24: Dienstalter / Faktor 1:

|                     | Zustimmung<br>1-3 | unentschieden<br>4 | Ablehnung<br>5-7 |
|---------------------|-------------------|--------------------|------------------|
| Dienstalter 0-3 J.  | 42,7 % (14)       | 19,23 % (4)        | 43,04 % (14)     |
| Dienstalter 4-9 J.  | 45,66 % (21)      | 11,82 % (5)        | 42,46 % (20)     |
| Dienstalter 10-x J. | 62,13 % (23)      | 11,1 % (4)         | 26,70 % (10)     |

Die Mittelwertvergleiche mit dem t-Test erbrachten folgende Ergebnisse:

| DA <sub>1</sub> | DA <sub>2</sub> | t                                  |
|-----------------|-----------------|------------------------------------|
| 0-3 J.          | 4-9 J.:         | 0,55 nicht <i>signifikant</i>      |
| 0-3 J.          | 10-X J.:        | 3,24 $p < 0,01$ <i>signifikant</i> |
| 4-9 J.          | 10-X J.:        | 3,00 $p < 0,01$ <i>signifikant</i> |

Zwei Tendenzen zeichnen sich deutlich ab:

Die beiden Gruppen der dienstjüngeren Schulräte mit weniger als 10 Dienstjahren zeigen ein hohes Maß an Übereinstimmung in der Beurteilung des Faktors. Die dienstältesten Schulräte (10 und mehr Dienstjahre) zeigen signifikant höhere Zustimmung als die beiden anderen Gruppen. Für die Frage, inwieweit die beim Lebensalter (4.1.2.2.) genannten Gründe zutreffen, läßt ein Vergleich der Ergebnisse folgende Vermutungen zu:

Die Einstellungen zum Autonomiekonzept und den damit verbundenen Vorstellungen werden von der Dauer der Berufsausübung als Schulrat weniger beeinflußt als von anderen Bedingungsvariablen, wie z. B. dem Lebensalter. Die Tatsache, daß sich „Schulratsneulinge“ und Kollegen mit 4-10 Jahren Amtserfahrung beim Faktor 1 nicht signifikant unterscheiden, deutet darauf hin, daß der berufsspezifische Sozialisationsprozeß nicht in dem Maße einstellungsverändernd wirkt, wie man dies – angesichts des veränderten Aufgabengebietes des ehemaligen Lehrers – anzunehmen geneigt ist.

Für die hohe Zustimmung der dienstältesten Schulräte trifft sicher zu, was wir bereits für die Gruppe der ältesten Kollegen in 4.1.2.2. feststellten. Für den Schulaufsichtsbezirk bleibt dies nicht ohne Folgen: Aus dieser Gruppe rekrutieren sich weitgehend die leitenden Schulräte, die dank ihrer Position und des damit verbundenen Status erheblichen Einfluß auf die Lehrer besitzen. Dies gilt in besonderem Maße für den pädagogischen Bereich.

Durch die Innovationen in diesem Gebiet (Curriculumansatz, neue Lehrinhalte, stärkere fachwissenschaftliche Orientierung, neue Lehrerbildung) ebenso wie durch die finanz- und wirtschaftspolitisch bedingte Infragestellung bisher als gültig angesehener bildungspolitischer Konzeptionen ist es notwendig geworden, herkömmliche Autonomievorstellungen zu revidieren und – wo nötig – durch andere Konzepte zu ersetzen oder zu ergänzen.

Unsere Ergebnisse verdeutlichen, daß diese Neuorientierung gerade von der Gruppe ein sehr hohes Maß an Umstellung, an Aufgabe traditioneller Vorstellungen erfordert, die in diesem Veränderungsprozeß dank ihrer Position entscheidenden Einfluß besitzt.

#### 4.1.2.4. Die Urteile der nach Parteipräferenz geordneten Gruppen

Schulräte sehen sich, bedingt durch verschiedene Tätigkeiten ihres Aufgabenbereichs, weitaus häufiger als Lehrer, mit Auffassungen und Repräsentanten verschiedener Parteien konfrontiert. Hinzu kommt, daß die untere Ebene der Schulverwaltung in stärkerem Maß Erfahrungen sammelt, die den politischen Charakter vieler Entscheidungen im Bereich der Schule betonen. Das läßt sich von kommunalpolitischen bis zu Landtagsentscheidungen und zu Entschlüssen des Ministeriums hin feststellen. Der Schulrat ist auch deshalb starker darin „verwickelt“, weil er – im Gegensatz zum Lehrer – eben oftmals selbst Entscheidungsinstanz in politischen Fragen ist. Unter diesen Aspekten gewinnen die Parteipräferenz der Schulräte und die damit verbundenen Einstellungen an Bedeutung.

*Tabelle 25: Parteipräferenz / Faktor 1:*

|              | Zustimmung<br>1-3 | unentschieden<br>4 | Ablehnung<br>5-7 |
|--------------|-------------------|--------------------|------------------|
| CSU, BP      | 59,17 % (31)      | 12,44 % (6)        | 28,38 % (15)     |
| FDP/SPD      | 40,20 % (15)      | 10,88 % (4)        | 48,90 % (18)     |
| keine Angabe | 46,14 % (12)      | 14,18 % (4)        | 39,68 % (10)     |

Die Mittelwertvergleiche mit dem t-Test zeigen folgende Ergebnisse:

|                   |            |                                   |
|-------------------|------------|-----------------------------------|
| BP/CSU – FDP/SPD  | : t = 3,29 | p < 0,01 <i>signifikant</i>       |
| BP/CSU – k. Ang.  | : t = 2,09 | p < <i>signifikant</i>            |
| FDP/SPD – k. Ang. | : t = 1,74 | p < 0,10 <i>schwach signifik.</i> |

Folgende Tendenzen zeichnen sich ab:

Die CSU-Wähler stimmen in hohem Maß zu, es lehnen nur knapp 30 % ab, während bei den FDP/SPD-Wählern immerhin fast die Hälfte ablehnende Urteile abgibt.

Die bereits angedeutete konservative Grundtendenz des Gesamtfaktors kann dieses Ergebnis erklären, hinzu mag kommen, daß der im Faktor 1 angesprochene Demokratisierungsaspekt gerade in den ersten Jahren der sozialliberalen Koalition (ab 1969) ein politisch aktuelles Thema war.

Das wird an folgender Aussage *W. Brandts* aus dem Jahre 1969 deutlich, der damals erklärte, der wirkliche Gegensatz zwischen den beiden Parteien läge darin, daß die CDU/CSU im konservativ-altliberalen Geist verharrend die Demokratie nur als Staatsform, die SPD sie dagegen als grundsätzliches Prinzip des ganzen gesellschaftlichen Lebens verstehe (*Brandt* 1969, zit. n. *Hennis* 1970, S. 10 f.).

Wie stark andererseits geisteswissenschaftliche Ideen, Begriffe und Grundpositionen auch noch die bildungspolitischen Vorstellungen in unserer Zeit prägen, wird an dem folgenden Ausschnitt aus einer Rede des bayerischen Kultusministers *H. Maier* deutlich, die er im Bayerischen Landtag am 29. 5. 1974 anläßlich der 1. Lesung des Lehrerbildungsgesetzes hielt.

Er führte dabei aus:

„Das Umfeld dieser Arbeit (Arbeit an der Theorie der Erziehung mitten in der geistigen Auseinandersetzung unserer Zeit, D.P.) ist nicht ein pädagogisches Kastalien, in dem alte praxisferne Glasperlenspiele fortgesetzt werden, sondern die pädagogische Provinz.“ Und etwas später: „Es wird alles darauf ankommen, ob sich ... eine neue Pädagogik entfaltet, eine praxisnahe Pädagogik, die das lebendige Menschenkind und nicht ein abstraktes Menschenbild im Auge hat und die aufhört, über das ‚Elend der spätbürgerlichen Pädagogik‘ nur zu lamentieren. Es ist ja im Grunde so leicht, alle Formen menschlichen Zusammenlebens, vor allem die personalen Bindungen zwischen Eltern und Kindern, zwischen Jugendlichen und Alten, zwischen Lehrern, Schülern und Eltern auf falsche Harmonien hin auszuleuchten, auf verborgene Konflikte zu untersuchen, und schließlich radikal in Frage zu stellen, ohne daß man merkt, daß man dabei am Lebensprinzip Hoffnung rüttelt. Es ist unendlich schwer, statt einer solchen Konfliktpädagogik eine Pädagogik des Vertrauens und der menschlichen Solidarität zu beschreiben und zu verwirklichen“ (zit. n. Bayr. Schule v. 25. 6. 1974, S. 5).

Ohne aus dieser Rede irgendwelche Folgerungen auf die bildungstheoretische Grundkonzeption der CSU zu ziehen und ohne die einzelnen Aussagen detaillierter Kritik zu unterziehen, meinen wir, daß dennoch deutlich wird, wie viele Gedanken geisteswissenschaftlicher Pädagogik enthalten sind. So werden das Autonomiekonzept („pädagogische Provinz“), die Betonung der Individualität des pädagogischen Bezugs („personale Bindungen“, „Pädagogik des Vertrauens“), die Bevorzugung einer harmonischen und weitgehend konfliktfreien Erziehungsvor-

stellung explizit formuliert; implizit zeichnet sich die Vorstellung einer zeitlosen Grundstruktur des Erziehungsverhältnisses (Eltern – Kind, Lehrer – Schüler) ab.

Zusammenfassend kann festgestellt werden:

Die Zustimmung zum Faktor 1 ist bei den BP/CSU-Wählern signifikant höher als bei den FDP/SPD-Wählern.

Die im Faktor 1 sich abzeichnenden pädagogischen Grundtendenzen kommen den bildungstheoretischen Vorstellungen der CSU – zumindest aber der hier erfaßten Schulrate – näher als denen der FDP/SPD – bzw. der sie wählenden Schulräte unserer Untersuchung.

#### 4.1.3. *Elemente konservativer Einstellungen zu Gesellschaft und Wissenschaft* (Statements 20, 21, 52, 29)

##### 4.1.3.1. Traditionelle Ordnungsvorstellungen und Gemeinwohldenken als Elemente eines konservativen Gesellschaftsbildes

Die drei Statements 20, 21 und 52 bilden innerhalb des Faktors 1 ein Cluster, von dem wir meinen, daß es schwerpunktmäßig bestimmte Ordnungsvorstellungen wiedergibt; in den Statements wird etwas von der konservativen, traditionalistischen Grundeinstellung deutlich, die wir im folgenden darzustellen suchen.

Zur Absicherung unserer Interpretation ziehen wir neben den Statements selbst auch deren Korrelationen zu Einzelvariablen der Konservatismusskala heran (vgl. Anh. A, S. 254 f.).

In einer Reihe von Lehreruntersuchungen lassen die Ergebnisse eine mehrheitlich konservative Mentalität der Befragten erkennen, die in ihren Urteilen zu gesellschaftlichen Gegebenheiten deutlich wird (vgl. Becker u. a. 1967, Kratzsch 1967; Teschner 1968; Schefer 1969).

Dieser Konservatismus findet seinen Ausdruck insbesondere in einem am „Gemeinwohl“ orientierten Denken. Man geht dabei von der Vorstellung aus, daß innerhalb der Gesellschaft ein Gesamtinteresse formulierbar ist, dem die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zustimmen. In einer solchen Sicht werden Konflikte zwischen Interessengruppen zumeist nur negativ gesehen, weil sie ja diesen als generell vorhanden angesehenen Konsensus eines Gemeinwohls in Frage stellen.

Die Gefahr einer zu einseitigen und engen Harmonievorstellung kann dazu führen, daß Mangel und Schwächen der bestehenden sozialen Ordnung nicht mehr gesehen werden, daß die Forderung nach Demokratisierung im gesellschaftlichen Bereich abgelehnt wird, weil sie impliziert, daß bestehende soziale Unterschiede, daß die jeweils bestehende Ordnung Änderungsbedürftig erscheint.

Der Konservative stimmt zwar generell zu, daß man die politische

Demokratie zur sozialen erweitern muß. „Dennoch ist Demokratie kein Wert an sich, sie ist vielmehr eine Ordnungsform des Seins unter vielen möglichen ... (Grebing 1971, S. 286).

Sinngemäß das Gleiche stellt einer der Experten (nicht Grebing selbst) bei der Interpretation des F 1 fest: „Demokratie und Demokratisierung werden dem Ordnungsprinzip untergeordnet (21, 52), die Tendenz zu pauschal negativer Einschätzung der jüngeren Demokratisierungsbe-  
mühungen an Universitäten ist deutlich.“

Daß sich die Betonung des Ordnungsaspekts und die Ablehnung von Demokratisierung mit bestimmten autoritär-hierarchischen Vorstellungen verbinden, wird zum einen an dem Statement 20, zum anderen an den hohen Korrelationen der hier angesprochenen Statements 20, 21, 52 mit Einzelaussagen der Konservatismusskala erkennbar (vgl. Anh. A, S. 254 f.).

|                                                                  | r-Werte mit<br>Nr. 20 21 52 |      |      |
|------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------|------|
| Nr. 4 Kons.:                                                     |                             |      |      |
| Disziplin unabdingbares Element von Unterricht                   | 0,48                        | 0,39 | 0,31 |
| Nr. 8 Kons.:                                                     |                             |      |      |
| Unser Land braucht mutige Politiker, denen<br>man vertrauen kann | 0,32                        | 0,27 | 0,29 |
| Nr. 11 Kons.:                                                    |                             |      |      |
| zu viele radikale Professoren an den<br>Universitäten            | 0,37                        | 0,29 | 0,36 |
| Nr. 13 Kons.:                                                    |                             |      |      |
| Kompromisse mit politischen Gegnern<br>gefährlich                | 0,33                        | 0,27 | 0,31 |
| Nr. 15 Kons.:                                                    |                             |      |      |
| mehr Aufsicht und Disziplin für Kinder                           | 0,56                        | 0,27 | 0,44 |

Hopf hat festgestellt, daß das Gemeinwohldenken sowie die damit verbundenen Harmonie- und Ordnungsvorstellungen von bestimmten christlichen und liberalen Einflüssen und Ansätzen her geprägt wurden (1974, S. 107). Und auch Grebing weist auf die christliche Soziallehre als mögliche Quelle eines solchen Denkens hin (Grebing 1971, S. 287). Auch diese Tendenz erfährt durch folgendes Ergebnis unserer Untersuchung eine gewisse Bestätigung:

Die Statements 20 und 21 korrelieren mit  $r = 0,36$  bzw.  $r = 0,30$  mit der Nr. 5 Kons., in der behauptet wird, daß für ein Überleben unserer Gesellschaft eine neue Zuwendung zur Religion notwendig sei.

#### 4.1.3.2. Geisteswissenschaftliche Pädagogik und konservatives Gesellschaftsbild

Von den in Kapitel 3.4. zusammenhängend dargestellten Konzepten sollen hier nur bestimmte Teilaspekte herangezogen werden, um auf-

zuzeigen, ob und inwieweit sich ein solches Denken wie wir es darstellten, auch in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik findet.

Wir hatten festgestellt, daß das Ausgehen von einer „zeitlosen Grundstruktur des pädagogischen Bezugs“ zu einer Verwischung der Unterschiede zwischen Primär- und Sekundärbeziehungen führt; dies aber kann nur geschehen, weil bestimmte Bedingungsvariablen, die die jeweiligen sozialen Beziehungen und damit auch die Formen der Erziehungsprozesse weitgehend festlegen, nicht gesehen werden.

So nur gelingt es, Erziehungswirklichkeit generell als Zusammenhang zu entfalten, der mehr am organologischen Modell einer von vornherein stabilen, harmonischen Sozialordnung orientiert ist und mögliche Konflikte, Dysfunktionalitäten innerhalb des jeweiligen Bezugssystems nicht in die Überlegungen einbezieht.

Gleichbleibende Grundstruktur, Überbetonung der Individualität sowie die Vernachlässigung einer Reihe von Sichtweisen und Bedingungen führt dann möglicherweise dazu, daß „dem Begriff der Gemeinschaft ... alle sozialen und politischen Gruppen, von der Familie und der Schule bis zum Staat, subsummiert (werden). In dem (Begriff, D.P.) des Gemeinwohls wird deren ungeschiedene Einheit axiomatisch behauptet ...“ (Becker u. a. 1967, S. 154).

Nach diesen Vorstellungen erfolgt dann auch die Übertragung des patriarchalischen Charakters der Familie auf andere Formen sozialer Ordnung, in denen Erziehung erfolgen kann. Das bedeutet, daß hierarchische Ordnungen von vornherein als legitim, sinnvoll und normal angesehen werden, weil man in ihnen das Grundmodell der Familie wiedererkennt und weil mögliche Gefahren und Fragwürdigkeiten kaum erkannt werden.

#### 4.1.3.3. Die Urteile der Schulräte zu den Statements 20, 21, 52 – aufgeteilt in Untergruppen

Die Ergebnisse zeigen die gleiche Tendenz wie die Urteile zum Gesamtfaktor. Die einzelnen Gruppen unterschieden sich – mit Ausnahme der Laufbahngruppe – alle signifikant voneinander ( $p < 0,01$  bzw.  $0,001$ ). Die Ergebnisse bestätigen die aus anderen Lehreruntersuchungen gewonnenen Tendenzen:

Etwas mehr als die Hälfte aller befragten Schulräte stimmt der Statementgruppe 20, 21, 52 zu; die Analyse der Teilgruppen zeigt dann die Unterschiede klarer. Die Zustimmung ist bei den Schulräten über 58 Jahren am höchsten ( $M = 2,92$ ), FDP/SPD-Wähler stimmen am wenigsten zu ( $M = 4,24$ ). Folgende Tendenzen sind erkennbar: Je älter, auch dienstälter ein Schulrat ist, desto mehr nimmt die Bereitschaft zu, solchen konservativ geprägten Statements zuzustimmen.

Tabelle 26: Teilgruppen / Statements 20, 21, 52

|                      | n          | $\bar{x}$ | Zustimmung<br>(1-3) | unentschieden<br>(4) | Ablehnung<br>(5-7) |
|----------------------|------------|-----------|---------------------|----------------------|--------------------|
|                      | Gesamt 115 | 3,53      | 53,63 % (62)        | 12,17 % (14)         | 34,23 % (39)       |
| Alter:               |            |           |                     |                      |                    |
| -53 J.               | 48         | 4,14      | 40,97 % (20)        | 11,13 % (5)          | 47,9 % (23)        |
| 54-57 J.             | 26         | 3,35      | 53,73 % (14)        | 15,37 % (4)          | 30,7 % (8)         |
| 58 J. und älter      | 41         | 2,92      | 68,3 % (28)         | 11,4 % (5)           | 20,3 % (8)         |
| Dienst-<br>alter:    |            |           |                     |                      |                    |
| 0-3 J.               | 32         | 3,98      | 41,66 % (13)        | 18,73 % (6)          | 39,6 % (13)        |
| 4-9 J.               | 46         | 3,60      | 53,63 % (25)        | 10,13 % (4)          | 36,17 % (17)       |
| 10-x J.              | 37         | 3,05      | 64 % (24)           | 9 % (3)              | 27 % (10)          |
| Partei-<br>präferenz |            |           |                     |                      |                    |
| CSU                  | 52         | 3,10      | 64,73 % (34)        | 12,16 % (6)          | 23,06 % (12)       |
| FDP/SPD              | 37         | 4,24      | 37,8 % (14)         | 10,8 % (4)           | 51,3 % (19)        |
| k. Ang.              | 26         | 3,37      | 53,87 % (14)        | 14,06 % (3,5)        | 32 % (8,5)         |
| Laufbahn:            |            |           |                     |                      |                    |
| ehem. SL             | 41         | 3,56      | 53,13 % (22)        | 15,07 % (6)          | 31,76 % (13)       |
| ehem. R              | 28         | 3,08      | 61,90 % (17)        | 13,1 % (4)           | 25,03 % (7)        |
| ehem. SL + R         | 37         | 3,70      | 49,5 % (18)         | 10,8 % (4)           | 39,60 % (15)       |
| ehem. OL             | 8          | 4,04      | 45,8 % (3,5)        | 0 % (0)              | 54,16 % (4,5)      |
| Konfess.             |            |           |                     |                      |                    |
| ev.                  | 33         | 4,06      | 41,43 % (14)        | 12,13 % (4)          | 46,53 % (15)       |
| kath.                | 82         | 3,31      | 58,90 % (48)        | 12,20 % (10)         | 29,23 % (24)       |



Der Punkt 2 enthält eine zweite Variante eines möglichen Vorgehens, erwartungsgemäß die im Paragraphen 10 des Entwurfs des Grundgesetzes (I. Lesung) zum Parlamentarismus vorgesehene Variante, die im Parlamentarismus des Bundesrat (I. Lesung) keine Parallele vorfindet. Diese Variante wird nicht weiter diskutiert werden.

Das ergibt sich aus der Tatsache, daß es sich bei den in der Tabelle  
geführten, im wesentlichen, um die in der Tabelle aufgeführten, im wesentlichen,  
hierbei handelt es sich um die in der Tabelle aufgeführten, im wesentlichen,

Das gilt für den Zuschauer gleichermaßen wie für den Schaffenden. Ausdrücklich sei hier auf die Freude an seiner Arbeit hingewiesen, wie sie sich in der Einstellung, daß eine Filmregie Freude bereitet, widerspiegeln zu sehen führt (Womit wurde nicht schon schon die Forderung der treffenden Entscheidungen gesagt.)

Die in Faktor 2 gruppierten Items sind demnach vornehmlich mit der Rollenselbstdefinition und der Identität des Individuums verbunden.

Daß dabei auch die in der Vergangenheit schon erwähnten Interessen der Lehrer und der Eltern im Vordergrund stehen, wird insbesondere bei der Frage der Finanzierung der Ausbildung der Lehrer ersichtlich. Im Hinblick auf die Ausbildung der Lehrer als Marxisten ist der entsprechende Ausschuss des Lehrerschulereverbands, der nicht zuletzt Vertreter der Eltern und der anderen Interessengruppen in irgendeiner Form umfaßt, ein unverzichtbarer Bestandteil der in Frage kommenden Organisation ist, die Anekdote, daß die Lehrerbildung politisch und sozial ist aus verschiedenen Gründen einsichtig.

Dabei sollte man nicht übersehen, daß zur Tatzeit 1970/71 die Aufsichtsbeamten nur einige wenige (7 von 10) der in der Statistik der Studienzeitschüler selbst angegebenen Zeitschüler ermittelten, während dies anderenorts nur 5 % der Zeitschüler betraf (vgl. Schulrepen 1/14 S. 34). Die Lage der Zeitschüler zu zeigen, daß man der Fachzeitschriften der *Lehrerbildung* am besten zustimmt, zugleich scheint jedoch eine Differenzierung der Zeitschüler nötig angesichts der Ergebnisse, die wir aus Tabelle 1 (Zeitschüler 15 und 29) feststellen konnten.

Wir finden hier eine Forderung von der wir an Kantons drei Faktoren bzw. Statementgruppen des Faktors nach einer inkonsistenten Falsch-Zustimmung zu den Statements des Faktors 2 zurück zu führen ist. Es ist eine eher oberflächliche Interpretation von Wissenschaft, die sich als „Demokratisierung“ geschlossener werden im Gegensatz zu einer Zerteilen bei 1-1 oder 1-3 besteht die Zielsetzung hier nicht. Zudem ist die Möglichkeit zugleich ist es möglich, daß, nach einem „Mensch“ zu beforwortung von Wissenschaft und Demokratisierung von der 1-1-ten „Sachfreund“ soll dabei nicht negativ gesehen werden. Zudem ist angesichts des Systemcharakters von Fachstellungen, aufgrund der Interdependenz zwischen den einzelnen Bereichen, notwendig, zu berücksichtigen.

pen sowie den nach Parteipräferenz unterschiedenen Teilgruppen, dagegen spielt der berufliche Werdegang keine Rolle.

Für die Rollenselbstdeutung ergeben sich zwei unterschiedliche Grundkonzeptionen:

Eine Gruppe, die den hier vorgegebenen Urteilen zustimmt, die den Schulrat innerhalb einer (pädagogischen) Welt sieht, die harmonisch, vertrauensvoll und im Grunde kaum verbesserungsbedürftig erscheint, in einer Welt mit einer klaren (hierarchischen) Ordnung, in der weitgehend konfliktfreie Beziehungen möglich sind, in der der Wissenschaft nur ein begrenzter Einfluß zugestanden wird.

Anhänger einer solchen Richtung finden sich bei älteren, länger im Amt befindlichen, CSU wahlenden Schulräten weitaus häufiger als bei jungen, kurzer im Amt befindlichen, FDP und SPD bevorzugenden Schulräten. Letztere stehen dem in Faktor 1 erfaßten Konzept eher reserviert oder ablehnend gegenüber. Mit der Ablehnung beim Faktor 1 können wir allerdings keine klaren Aussagen über ihre Alternativvorstellungen gewinnen.

## 4.2. Faktor 2: Wissenschaftlichkeit und demokratische Gesinnung als Erwartungen an die Lehrerrolle

### 4.2.1. Darstellung und Interpretation

| Laufende Nr. | Fragebogen Nr. | Formulierung der Statements                                                                                                | Ladung |
|--------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 1            | 34             | Klassensprecher und Schülerrat haben auch in der Volksschule ihren Platz.                                                  | 0,66   |
| 2            | 28             | Die fachwissenschaftliche Ausbildung unserer jungen Lehrer ist für einen guten Unterricht unbedingt nötig.                 | 0,65   |
| 3            | 13             | Schon der Sachunterricht der 1. Klasse muß eine eindeutige Beziehung zu den Wissenschaften besitzen, die er repräsentiert. | 0,53   |
| 4            | 14             | Pädagogisches Geschick ohne wissenschaftliche Ausbildung bringt nur Dilettanten hervor.                                    | 0,53   |
| 5            | 36             | Demokratisierung scheitert an der Unfähigkeit und Unreife der Schüler, Entscheidungen verantwortlich zu fällen.            | -0,46  |
| 6            | 5              | Die Demokratie als Staatsform wird ausgehöhlt, wenn sie nicht bis in die Schulen und Betriebe getragen wird.               | 0,44   |
| 7            | 41             | Wenn ich jetzt 20 Jahre alt wäre und wählen könnte, würde ich wieder den Lehrerberuf ergreifen.                            | 0,44   |

Der Faktor 2 erfaßt nach unserer Meinung recht allgemeine Rollenerwartungen, die von Pädagogen wie auch Rollenpartnern des Schulrats (Eltern, Kirchen, Parteien, Verbände . . .) relativ einheitlich beurteilt werden.

Das ergibt sich aus der Tatsache, daß es sich bei den Statementinhalten um pädagogisch recht selbstverständliche und wenig strittige Themen handelt, die auch begrifflich weitgehend vertraut sind.

Das gilt für den „Klassensprecher“ sicher ebenso wie für eine wissenschaftliche Ausbildung des Lehrers, für die Erwartung, daß ein Schulrat Freude an seinem Beruf hat ebenso wie für die bei ihm vermutete Einstellung, daß er als Pädagoge Schülern verantwortliche Entscheidungen zutraut (womit jedoch noch nichts über den Gegenstand der zu treffenden Entscheidungen gesagt ist).

Die im Faktor 2 angesprochenen Inhalte sind so offenbar auch für die Rollenselbstdeutung der Schulräte als Pädagogen von Bedeutung.

Daß dabei auch Status- und standespolitische Überlegungen mitspielen, wird insbesondere bei der Frage der (fach)-wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer erkennbar. Die Einführung der akademischen Lehrerbildung als Markstein in der standespolitischen Entwicklung des Volksschullehrerberufs ist weder zwischen Parteien noch Verbänden oder anderen Interessengruppen in irgendeiner Form strittig. Daß es auch unverzichtbarer Bestandteil des Selbstverständnisses der Schulräte ist, die Akademisierung der Lehrerausbildung positiv zu beurteilen, ist aus verschiedenen Gründen einsichtig.

Dabei sollte man nicht übersehen, daß von den derzeitigen Schulaufsichtsbeamten nur einige wenige (Zusatzstudium, Heimatvertriebene, Studienwechsler) selbst eine akademische Lehrerbildung erhielten, während dies immerhin bei ca. 55 % ihrer Untergebenen der Fall ist (vgl. Schulreport 6/74, S. 34). Die Ergebnisse zum Statement 28 zeigen, daß man der fachwissenschaftlichen Ausbildung uneingeschränkt zustimmt; zugleich scheint jedoch eine differenziertere Betrachtung nötig angesichts der Ergebnisse, die wir beim Faktor 1 (Statements 15 und 29) feststellen konnten.

Wir finden hier eine Tendenz vor, die wir im Rahmen der Analyse der Statementgruppen des Faktors noch näher untersuchen. Aus der Zustimmung zu den Statements des Faktors 2 kann zunächst „nur“ auf eine eher oberflächliche Akzeptierung von „Wissenschaftlichkeit“ und „Demokratisierung“ geschlossen werden. Im Gegensatz zu den Urteilen bei F 1 oder F 3 besitzt die Zustimmung hier mehr Unverbindlichkeit. Zugleich ist es möglich, daß „sachfremde“ Motive zur Befürwortung von Wissenschaft und Demokratisierungstendenzen führen. „Sachfremd“ soll dabei nicht negativ gesehen werden, sondern ist angesichts des Systemcharakters von Einstellungen, angesichts der Interdependenz zwischen den einzelnen Bereichen durchaus verständlich.

Inwieweit die sehr hohen Zustimmungen zu diesem Faktor angesichts anderer Ergebnisse dieser Untersuchung Inkonsistenz oder Widersprüchlichkeit in den Urteilen der Befragten erkennen lassen, kann erst bei den Clusteranalysen detaillierter dargestellt werden.

Die Zweiteilung des Faktors wird in den Interpretationen aller Experten angesprochen, sie ist auch in der Korrelationsmatrix des Faktors deutlich. So sehen die Experten hier „strukturelle Demokratisierung und wissenschaftliche Ausbildung als Ansprüche an den Lehrerberuf“ erfaßt, sie meinen, daß mit dem Faktor 2 die „demokratisch-wissenschaftsorientierte pädagogische Einstellung“ der Schulräte angesprochen ist, „daß hier die unterschiedlichen Anforderungen an den Lehrer“, nämlich „pädagogische und fachliche Fundierung“ sowie „menschliche Souveränität“, die Fähigkeit, sich „überflüssig zu machen“, erfaßt werden.

Die Korrelationsmatrix zeigt zum einen den engen Zusammenhang der drei Statements zur „Wissenschaftlichkeit“ (Nr. 28, 13, 14), zum anderen den der Aussagen zur demokratischen Gesinnung (Nr. 34, 36, 5), während sich das Statement 41 keiner der beiden Gruppen zuordnen läßt.

*Tabelle 27: Korrelationsmatrix Faktor 2*

|    | 34   | 28   | 13   | 14   | 36   | 5    | 41   |
|----|------|------|------|------|------|------|------|
| 34 | 1.00 | .304 | .223 | .324 | .498 | .429 | .276 |
| 28 | .304 | 1.00 | .306 | .372 | .271 | .244 | .256 |
| 13 | .223 | .306 | 1.00 | .263 | .234 | .179 | .005 |
| 14 | .324 | .372 | .263 | 1.00 | .054 | .071 | .270 |
| 36 | .498 | .271 | .234 | .054 | 1.00 | .203 | .015 |
| 5  | .429 | .244 | .179 | .071 | .203 | 1.00 | .150 |
| 41 | .276 | .256 | .005 | .270 | .015 | .203 | 1.00 |

#### 4.2.2. Die Statements des Faktors 2 im Urteil der Befragten

##### 4.2.2.1. Das Urteil der Gesamtgruppe

Die folgenden Ergebnisse sind bereits teilweise in die bisherige Interpretation mit eingegangen. Wichtig scheinen uns die Einheitlichkeit der Urteile und der hohe Grad der Zustimmung:

Tabelle 28: Gesamtgruppe/Faktor 2

| Frage-<br>bogen<br>Nr. |                                                                                                                            | Zustim-<br>mung | unent-<br>schieden<br>4 | Ab-<br>lehnung<br>5—7 | M    | s     |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------------|-----------------------|------|-------|
| 34                     | Klassensprecher und Schülerrat haben auch in der Volksschule ihren Platz.                                                  | 88,7 %<br>(102) | 5,2 %<br>(6)            | 6,1 %<br>(7)          | 2.30 | 1.199 |
| 28                     | Die fachwissenschaftliche Ausbildung unserer jungen Lehrer ist für einen guten Unterricht unbedingt nötig.                 | 97 %<br>(111)   | 0,4 %<br>(1)            | 2,6 %<br>(3)          | 1.62 | 0.914 |
| 13                     | Schon der Sachunterricht der 1. Klasse muß eine eindeutige Beziehung zu den Wissenschaften besitzen, die er repräsentiert. | 76,6 %<br>(88)  | 9,6 %<br>(11)           | 13,9 %<br>(16)        | 2.73 | 1.512 |
| 14                     | Pädagogisches Geschick ohne wissenschaftliche Ausbildung bringt nur Dilettanten hervor.                                    | 73,1 %<br>(84)  | 12,2 %<br>(14)          | 14,8 %<br>(17)        | 2.63 | 1.641 |
| 36                     | Demokratisierung scheitert an der Unfähigkeit und Unreife der Schüler, Entscheidungen verantwortlich zu fällen.            | 29,5 %<br>(34)  | 8,7 %<br>(10)           | 61,7 %<br>(71)        | 4.63 | 1.667 |
| 5                      | Die Demokratie als Staatsform wird ausgehöhlt, wenn sie nicht in die Schulen und Betriebe getragen wird.                   | 78,3 %<br>(90)  | 9,6 %<br>(11)           | 12,1 %<br>(13)        | 2.59 | 1.533 |
| 41                     | Wenn ich jetzt 20 Jahre alt wäre und wählen könnte, würde ich wieder den Lehrerberuf ergreifen.                            | 80,9 %<br>(93)  | 9,6 %<br>(11)           | 9,6 %<br>(11)         | 2.08 | 1.628 |

Im Gegensatz zu den Ergebnissen des Faktors 1 zeigt sich hier eine unimodale Verteilung bei nahezu allen Statements, die Ausdruck der Homogenität der Meinungen zu diesen Fragen ist. Lediglich beim (negativ formulierten) Statement 36 sind ca. 30 % „anderer“ Meinung. Das Statement 41 zeigt, daß ca. 20 % der Befragten den Beruf als Lehrer nicht mehr ergreifen würden oder sich darüber im unklaren

sind. Vergleiche der Teilgruppenergebnisse lassen nur bei den Altersgruppen (schwach) signifikante Unterschiede ( $p < 0,10$ ) erkennen: Von den Kollegen, die älter als 58 Jahre sind, stimmen 90 % der Befragten zu, würden demnach den Lehrerberuf wieder ergreifen; bei den jüngeren Schulräten sind es dagegen „nur“ 75 %.

Bachmair (1969, S. 142) konnte in seiner Untersuchung eine ähnliche Tendenz feststellen; auch hier sind die jüngeren Lehrer (unter 30 Jahren) mit ihrem Beruf weniger zufrieden als die älteren Kollegen.

#### 4.2.2.2. Die Urteile zum Faktor 2 in Abhängigkeit von sozialstatistischen Variablen

Im Gegensatz zum Faktor 1 können wir uns hier auf einige wenige Unterschiede beschränken, weil das Antwortverhalten der Befragten beim Faktor 2 sehr homogen ist. So unterscheiden sich die Teilgruppen weder nach Dienstalster, Laufbahn oder Konfession.

Auch bei den Altersgruppen scheint die Homogenität der Urteile relativ stark.

Tabelle 29: Alter/Faktor 2

|                | Zustimmung<br>1-3 | unentschieden<br>4 | Ablehnung<br>5-7 | M    | s      |
|----------------|-------------------|--------------------|------------------|------|--------|
| -53 Jahre      | 80,93 %<br>(39)   | 8,04 %<br>(4)      | 11,05 %<br>(5)   | 2,19 | 0,2903 |
| 54-57 Jahre    | 77,47 %<br>(20)   | 7,13 %<br>(2)      | 15,30 %<br>(4)   | 2,60 | 0,3891 |
| 58 J. u. älter | 78,77 %           | 8,34 %             | 12,84 %          | 2,32 | 0,5155 |

Erst der t-Test zeigt, daß sich die Gruppe der jüngsten Schulräte von denen zwischen 54 und 57 Jahren signifikant unterscheidet ( $P < 0,05$ ).

Angesichts der gleichmäßigen Verteilung beider Gruppen bei Zustimmung und Ablehnung ist ein möglicher Grund hierfür darin zu sehen, daß die mittlere Gruppe extreme Zustimmung vermeidet und nur gemäßig positive Reaktionen zeigt.

Bei Vergleich der Parteipräferenzgruppen fallen die Unterschiede etwas klarer aus:

Tabelle 30: Parteipräferenz/Faktor 2

|                | Zustimmung<br>1-3 | unentschieden<br>4 | Ablehnung<br>5-7 | M    | s      |
|----------------|-------------------|--------------------|------------------|------|--------|
| BP/CSU         | 76,91 %<br>(40)   | 7,12 %<br>(4)      | 15,89 %<br>(8)   | 2,50 | 0,4406 |
| FDP/SPD        | 86,43 %<br>(32)   | 5,10 %<br>(2)      | 8,49 %<br>(3)    | 1,95 | 0,4242 |
| keine Angaben. | 73,74 %<br>(19)   | 13,71 %<br>(4)     | 12,02 %<br>(3)   | 2,53 | 0,4472 |

So bestehen signifikante Unterschiede zwischen BP/CSU- und FDP/SPD-Wählern ( $p < 0,02$ ) und auch zwischen den Befragten, die keine Angaben machen, und den Wählern der sozialliberalen Koalition ( $p < 0,02$ ).

Trotz der allgemein hohen Zustimmungsrate beim Faktor 2 zeigt sich hier, daß die FDP/SPD-Wähler den angesprochenen Demokratisierungs- und Wissenschaftsaspekten in signifikant höherem Maß als andere Befragte zustimmen.

Damit scheinen Tendenzen bestätigt, die sich bereits beim Faktor 1 erkennen ließen.

#### 4.2.3 *Wissenschaftlichkeit als Anforderung an den Lehrer* (Statements 28, 13, 14)

Mit den Statements 28, 13 und 14 sind verschiedene Aspekte eines Wissenschaftsbezugs angesprochen: die fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer (28), der Wissenschaftsbezug der Lehrinhalte (13) sowie die Frage, ob erzieherisches Handeln wissenschaftlich „untermauert“ sein muß, ob es den „geborenen Erzieher“ gibt (14).

Angesichts einer Neugestaltung der Lehrerbildung sowie im Rahmen einer Neuorientierung der Lehrinhalte besitzen alle gleichermaßen Aktualität.

Der zustimmende Schulrat akzeptiert zunächst Sinn und Notwendigkeit einer fach- und berufswissenschaftlichen Ausbildung der Volksschullehrer. Kann daraus aber auf eine allgemein positive Einstellung zur Wissenschaft gefolgert werden? Zunächst ist festzustellen, daß weder zu Statement 15 („LBA's sind beredtes Beispiel dafür, daß hervorragender Unterricht auch ohne große Wissenschaft“) noch zu Statement 29 („Wissenschaft da ihr Ende, wo es um Seele des Kindes geht“) hohe Korrelationen bestehen, d.h. daß die Befragten offensichtlich hier unterschiedliche Aspekte von Wissenschaft gegeben sehen.

Auch die Höhe der Zustimmungen bzw. Ablehnungen bei Nr. 15 und 29 einerseits (vgl. 4.1.2.1.) sowie bei den hier angesprochenen Statements (Nr. 28, 13, 14) andererseits läßt die differierenden Urteile deutlich werden.

Auch die beiden folgenden Statements Nr. 11 und Nr. 1 bestätigen, daß die Urteile z. B. bei Nr. 14 keine allzu hohe Konsistenz besitzen.

Nimmt man dann noch die negative Korrelation ( $r = -0,34$ ) des Statements 28 mit Nr. 1 Kons. (Praktiker vor Theoretiker) und die positive Korrelation ( $r = 0,36$ ) mit Nr. 9 Kons. (Lehrer sollten Schüler zur Kritik an Wirtschaftssystemen ermuntern), so werden differenziertere Aussagen möglich:

Tabelle 31: Gesamtgruppe/Statement 11, 1.

| Frage-<br>bogen<br>Nr. |                                                                                                                                                          | Zustim-<br>mung<br>1—3 | unent-<br>schieden<br>4 | Ab-<br>lehnung<br>5—7 | M    | s     |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|------|-------|
| 11<br>(F3)             | Unterricht ist sehr<br>viel Handwerk und<br>Kunst. Durch wissen-<br>schaftliche Ausbildung<br>ist es nur sehr be-<br>dingt und teilweise zu<br>erlernen. | 45,2 %<br>(52)         | 14,8 %<br>(17)          | 40 %<br>(46)          | 3,90 | 1,564 |
| 1                      | In der Verwissen-<br>schaftlichung der mei-<br>sten Lebensbereiche<br>liegt die einzige Chan-<br>ce für eine Zukunft<br>unserer Gesellschaft             | 47 %<br>(54)           | 19,1 %<br>(22)          | 33,9 %<br>(39)        | 3,77 | 1,551 |

Bedeutung und Notwendigkeit von Wissenschaft werden anerkannt; man will keinesfalls als wissenschaftsfeindlich gelten, hält sie aber nicht für die alleinige Möglichkeit, um effektiven Unterricht zu planen und durchzuführen (Nr. 15, 11), sieht sie teilweise in Konflikt mit der Praxis (Nr. 28–1 Kons.); auch ihre Bedeutung für die gesellschaftliche Zukunft wird in Grenzen gesehen (Nr. 1).

Wie aber läßt sich die erstaunlich hohe Zustimmung zu den hier erfaßten Statements (28, 13, 14) erklären?

Wir meinen, daß hier Statusaspekte eine wichtige Rolle spielen. Wissenschaft wird als Garant einer akademischen Lehrerbildung, als Nachweis für den erreichten gesellschaftlichen Status uneingeschränkt bejaht, nicht aber in ihrer Steuerungs- und Korrekturfunktion für pädagogische Handlungen und Einstellungen.

Die Urteile über „Wissenschaft“ und ihren Stellenwert für den Schulmann werden von sehr unterschiedlichen Motiven bestimmt.

Eine gewisse „Halbherzigkeit“ und „Vordergrundigkeit“ dieser positiven Einstellung, das Vorhandensein einer teilweise irrationalen Skepsis gegenüber Wissenschaft wird unter anderem durch die Biographie der einzelnen Schulräte verständlich:

Im Grunde sind die Schulleiter selbst Beweis für Aufstiegsmöglichkeiten und Qualifikation *ohne* akademische Ausbildung.

Die Ablehnung pädagogisch-didaktischer Errungenschaften, die nicht mit wissenschaftlichen Methoden erreicht werden, wurde für eine Reihe von Schulleitern bedeuten, einen Teil ihres Lebenswerks und zugleich ihr Selbstverständnis in Frage zu stellen. Denn gerade durch Autorenschaft bei Schulbüchern, durch Veröffentlichung von Artikeln und

Handbüchern haben sie sich oft erst für dieses Amt qualifiziert: Bei einem Großteil dieser Arbeiten stand aber nicht das Erfüllen wissenschaftlicher Maximen, sondern die Hilfe für den Praktiker im Vordergrund des Interesses.

Solange Wissenschaft Hilfe und Bestätigung für die Praxis ist, solange der Praktiker auch die unmittelbare Relevanz (die allerdings oftmals verkürzt gesehen wird) bestimmter Theorien und Konzepte für die schulische Realität einsieht, ist man bereit, sie zu akzeptieren. Dabei stellt man an Wissenschaft oftmals Erwartungen, die sie schlechterdings kaum erfüllen kann.

So konfrontiert z. B. die dienstliche Beurteilung den Schulrat sehr häufig mit den Leistungen akademisch gebildeter Lehrer. Bedingt durch die eigenen Berufs- und Ausbildungserfahrungen neigt man oft allzu rasch dazu, Fehlleistungen, die sich aus der Diskrepanz von Ausbildungsinhalten und -formen einerseits und beruflich geforderten Qualifikationen andererseits ergeben, der Wissenschaft generell anzulasten, ohne dabei die Komplexität des Problems zu sehen (vgl. Hacker 1975).

Zusammenfassend kann festgestellt werden:

Die Schulräte sind in ihrer Mehrheit für eine wissenschaftliche Ausbildung des Volksschullehrers. Aus verschiedenen Gründen, wie z. B. einem falschen Wissenschaftsverständnis, vor allem aus den Erfahrungen ihres Berufslebens – sowohl als Lehrer wie als Schulrat –, sehen sie Grenzen der Verwendung von Wissenschaft. Als alleinige Basis effektiver Unterrichtsgestaltung wird sie weitgehend abgelehnt.

Die positiven Einschätzungen von Wissenschaft sind wohl in erster Linie standespolitisch bedingt. Akademische Lehrerbildung wird als Garant einer weitergehenden Professionalisierung des Berufs und damit einer Statusverbesserung gesehen.

#### 4.2.4. „Demokratische Gesinnung“ als Erwartung an den Lehrer

Hierunter subsumieren wir die Einstellungen, wie sie sich aus der Zusammenschau der Statements 34, 36 und 5 ergeben. Der Grad der Zustimmung liegt auch hier bei den einzelnen Teilgruppen sehr hoch, lediglich Statement 34 diskriminiert stärker. Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen streuen die Urteile bei anderen Statements zu Demokratisierungstendenzen breiter, vgl. z. B. Nr. 21, 52 bei F1, Nr. 16, 18, 50 bei F3; Nr. 6, 33 bei F6. Hier interessiert uns insbesondere, inwieweit sich zwischen den Urteilen beim Faktor 2 und den anderen Statements Widersprüche ergeben und welche Ursachen sie haben. So sind 80 % der Befragten der Meinung, die Demokratie werde ausgehöhlt, wenn sie nicht bis in Schulen und Betriebe getragen wird (Statement 5), dagegen lehnen aber nur 55 % ab, wenn in Statement 16 behauptet wird, Demokratisierung im gesellschaftlichen Bereich müsse beschränkt bleiben, weil sie das bestehende soziale Gefüge zu stark erschüttern würde.

Damit scheint fraglich, ob die Interpretation eines Experten zutrifft, der – gerade beim Statement 5 – ein „kritisch-demokratisches Selbstverständnis und konsequente Demokratisierungsforderungen“ zu erkennen glaubt. Eine ähnliche Widersprüchlichkeit, die zugleich die enge Auffassung über mögliche Aufgaben des Klassensprechers erkennen läßt, zeigt auch das folgende Ergebnis:

Während fast 90 % aller Befragten zustimmen, daß Klassensprecher und Schülerrat ihren Platz auch in der Volksschule haben, sind zugleich 30 % der Meinung, Demokratisierung scheitere an der Unfähigkeit und Unreife der Schüler, verantwortliche Entscheidungen zu treffen (Nr. 34, 36). Man stimmt demnach einer Institution „Klassensprecher“ zu, sieht aber die Aufgaben dieses Amts so, daß sie mit „Demokratisierung“ nichts oder nur wenig zu tun haben. Der Klassensprecher wird – zumindest von einem Teil der Befragten – offenbar mehr im traditionalistischen Sinn im Rahmen einer Schülerselbstverwaltung gesehen, die als geeignetes Mittel für eine Reform der Schuldisziplin und zur Charakterbildung gilt, wie dies z. B. F. W. Foerster vertrat (vgl. Scheibe 1962, S. 12).

Daß man dem Amt und der Institution „Klassensprecher“ eher eine „erziehungsspezifische Funktion“ zuordnet, zeigen auch die höchsten Korrelationen des Statements mit der Konservatismusskala.

Sowohl die Nr. 6 Kons. ( $r = -0,33$ ) wie Nr. 17 Kons. ( $r = 0,26$ ) sprechen eindeutig unterrichtliche Fragen an. (Nr. 6 Kons.: „Soziale Probleme mit Neuntklassern erörtern“, Nr. 17 Kons.: „Schülern bei Lernprozessen mehr Freiheit gewähren“.)

Die Frage des Klassensprechers wird somit in erster Linie als pädagogisch-unterrichtliches Problem gesehen, das mit Demokratisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses kaum etwas zu tun hat, dessen möglicher Widerspruch zu dem bestehenden hierarchischen System ebenfalls nicht (an)erkannt wird.

Klare Über- und Unterordnung im Bereich der Schule und Schülermitverwaltung werden nicht als unvereinbar oder miteinander konfligierend gesehen. Wir meinen, daß mit der Zustimmung zu den Statements 5 und 34 wenig über die Einstellung zu einem globaleren Demokratisierungskonzept des gesellschaftlichen Bezugssystems ausgesagt ist; vielmehr scheint uns hier ein eher vages, unverbindliches und mehr formales Demokratieverständnis, eine „demokratische Gesinnung“ erfaßt, die ein wenig dem Typ des „Formaldemokraten“ mit „widerspruchsvollem Bewußtsein“ ähnelt, wie er sich in Studenten- und Lehreruntersuchungen abzeichnet (Habermas u. a. 1969, S. 136; Becker u. a. 1967, S. 155).

So kann auch erklärt werden, weshalb man hier zustimmt, bei „echten“ Demokratisierungsstatements dagegen ablehnt.

Zugleich mag hier noch ein weiteres Moment hereinspielen, das die Widersprüchlichkeit erklärt: die eigenen beruflichen Erfahrungen, die

déformation professionnelle, mögliche Statusangst, wie sie sich aus einer gedanklichen Antizipation einer an politischen Erfahrungen orientierten Demokratisierung des Schulbereichs ergibt, die Befurchtung, als undemokratisch oder autoritär zu gelten, haben möglicherweise bei einer Reihe von Befragten dazu geführt, daß sie gleichsam eine „Theorie der Demokratisierung“ entwickelt haben, die von den konkreten Gegebenheiten des schulischen Alltags ebenso abgelöst ist wie sie es vermeidet, praktische Folgerungen, die sich aus ihr ergeben, zu reflektieren.

Es erstarrt so eine „Idee der Demokratisierung“, verselbständigt sich und verliert durch ihren formalen und abstrakten Charakter ihre kritische und steuernde Funktion für schulische Realität wie für das Bewußtsein der Betroffenen.

Die Vergleiche der Teilgruppen lassen ein hohes Maß an Übereinstimmung erkennen. Signifikant unterscheiden sich bei den „formalen Demokratisierungsstatements“ (5, 34, 36) lediglich die nach Parteipräferenz unterschiedenen Gruppen ( $p < 0,10$ ): FDP/SPD-Wähler zeigen signifikant höhere Zustimmung als die anderen Schulräte.

*Tabelle 32: Parteipräferenz/Statements 5, 34, 36*

|               | Zustimmung<br>(1–3) | unentschieden<br>(4) | Ablehnung<br>(5–7) |
|---------------|---------------------|----------------------|--------------------|
| BP/CSU        | 69,23 % (36)        | 7,03 % (4)           | 23,67 % (12)       |
| FDP/SPD       | 90,90 % (34)        | 3,60 % (1)           | 5,40 % (2)         |
| keine Angaben | 68,43 % (18)        | 15,36 % (4)          | 15,33 % (4)        |

#### 4.2.5. Zusammenfassung der Ergebnisse zum Faktor 2

Mit dem Faktor 2 werden Einstellungen zur Bedeutung der Wissenschaft in Ausbildung und Berufssarbeit des Lehrers sowie zur Frage demokratischer Gesinnung erfaßt.

Die meisten Statements erhielten sehr hohe Zustimmung bei allen Befragten, signifikante Unterschiede zwischen den Teilgruppen waren nur bei den nach Wahlverhalten getrennten feststellbar.

Mögliche Gründe für die hohen Zustimmungen mögen in der hohen sozialen Wünschbarkeit der Einzelaussagen liegen, die sich aus ihrer standespolitischen Bedeutung ergeben (akad. Lehrerbildung); hinzu kommt der relativ formale Charakter der Statements, die Möglichkeit, sie unter anderen als den von uns erwarteten Aspekten zu sehen („Klassensprecher“ als Erziehungsmittel).

Die Homogenität der Urteile zeigt an, daß hier eine Dimension angesprochen ist, bei der Gegner wie Anhänger einer eindeutigen Wissenschaftsorientierung wie eines nicht nur formalen, auf den politischen Bereich beschränkten Demokratieverständnisses zustimmen können.

Die bei Faktor 1 sich abzeichnende Tendenz bei den Teilgruppen ist hier nur in Einzelfällen und abgeschwächt erkennbar.

### 4.3. Faktor 3: Traditionelles Erziehungsverständnis

#### 4.3.1. Darstellung und Interpretation

| Laufende Nr. | Fragebogen Nr. | Formulierung des Statements                                                                                                                                                               | Ladung |
|--------------|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 1            | 26             | In Mammutschulen, wie sie z. B. Gesamtschulen darstellen, verkümmern zwei unerläßliche Voraussetzungen, nämlich das persönliche Lehrer-Schüler-Verhältnis und der Kontakt mit den Eltern. | -0,64  |
| 2            | 3              | Die Bildungswürdigkeit eines Stoffes muß der Erzieher unabhängig und frei selbst bestimmen können.                                                                                        | 0,50   |
| 3            | 11             | Unterrichten ist sehr viel Handwerk und Kunst. Durch wissenschaftliche Ausbildung ist es nur sehr bedingt und teilweise zu erlernen.                                                      | -0,50  |
| 4            | 50             | Auch bei voller Anerkennung des demokratischen Prinzips sollte daran festgehalten werden, daß das Verhältnis Lehrer-Schüler das einer klaren Unterordnung bleiben muß.                    | -0,49  |
| 4            | 16             | Demokratisierung im gesellschaftlichen Bereich muß beschränkt bleiben, weil sie das bestehende soziale Gefüge erschüttern würde.                                                          | -0,47  |
| 6            | 17             | Hauptschüler sind zu verantwortungsbewußten Entscheidungen auch dann nicht in der Lage, wenn sie von der ersten Klasse an zielstrebig dazu erzogen würden.                                | -0,43  |
| 7            | 18             | Mitbestimmung in der VS muß an der natur- und gesellschaftsgegebenen Ungleichheit von Lehrern und Schülern scheitern.                                                                     | -0,43  |
| 8            | 51             | Was wir heute brauchen, ist eine Pädagogik ohne weltanschauliche Komponente.                                                                                                              | 0,43   |
| 9            | 53             | Erziehung kann nur von den weltanschaulich oder religiös Engagierten sinnvoll betrieben werden.                                                                                           | -0,43  |

Ebenfalls zum Faktor gehörend ist das folgende Statement, das wir jedoch wegen seiner relativ geringen Ladung und der Schwierigkeit, es in einen Interpretationszusammenhang zu bringen, weglassen:

| Laufende Nr. | Fragebogen Nr. | Formulierung des Statements                                                     | Ladung |
|--------------|----------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 10           | 45             | Die Kollegialbehörde ist ein Anachronismus und sollte rasch abgeschafft werden. | 0,41   |

Im Faktor 3 sind schwerpunktmäßig Einstellungen zu Unterricht und Erziehung, insbesondere zum Lehrer-Schüler-Verhältnis, erfaßt.

Zustimmung zu diesem Faktor läßt auf ein eher traditionalistisches Erziehungsverständnis schließen, das von einer autoritär-hierarchischen Ordnung zwischen Lehrenden und Lernenden ausgeht (Statements Nr. 50, 16, 17, 18). In enger Verbindung damit stehen herkömmliche Urteile zur Position des Lehrers und zum Unterricht selbst.

Stärker losgelöst davon – und die Korrelationsmatrix bestätigt dies – sind die Statements, in denen es um die Frage geht, inwieweit Erziehungshandeln und Pädagogik weltanschauliche oder religiöse Orientierung und Engagement erfordern (Nr. 51, 53).

Die von verschiedenen Experten abgegebenen Interpretationen zeigen ein recht hohes Maß an Übereinstimmung bei der Einschätzung des Faktors. Nahezu einheitlich sieht man das Lehrer-Schüler-Verhältnis als den Schwerpunkt innerhalb der erfaßten Einstellungen zu Erziehung und Unterricht. Die globalere Sicht zeigt sich, wenn man „Lehren als traditionelle Meisterlehre“ oder „Lehrereinstellungen zu Erziehung und Unterricht“ als den Aussagegehalt des Faktors nennt. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis wird als beherrschend angesehen, wenn von „autoritativen Erziehungseinstellungen“, von der „Hierarchie Meister – Geselle“, von der „Autorität im pädagogischen Bezug“, von einer „antidemokratischen Oben-Unten-Unterordnung“ oder von der „autoritären Lehrer-Schüler-Beziehung“ die Rede ist.

Ein Vergleich ergibt, daß alle Experten – ohne Ausnahme – den autoritär-hierarchischen Charakter der Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler als Element dieses Faktors herausstellen, mögen sie sich dabei auch in der Terminologie unterscheiden.

Die folgende Korrelationsmatrix bestätigt den engen Zusammenhang zwischen den genannten Statements.

„Abgelöst“ erscheinen die Statements Nr. 3, 51, 53, für uns überraschend die hohen Korrelationen des Statements 11 mit den Aussagen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis, auf die wir später noch näher eingehen.

Tabelle 33: Korrelationsmatrix Faktor 3

|    | 26    | 3     | 11    | 50    | 16    | 17    | 18    | 51    | 53    | 34    |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 26 | 1.00  | -.236 | .400  | .429  | .394  | .263  | .274  | -.290 | .229  | -.004 |
| 3  | -.236 | 1.00  | -.256 | -.136 | -.080 | -.080 | -.220 | -.044 | -.130 | -.156 |
| 11 | .400  | -.256 | 1.00  | .332  | .353  | .394  | .255  | -.011 | .150  | -.171 |
| 50 | .429  | -.136 | .332  | 1.00  | .364  | .296  | .380  | .003  | .204  | -.210 |
| 16 | .394  | -.080 | .353  | .364  | 1.00  | .398  | .437  | .028  | .249  | -.229 |
| 17 | .263  | -.080 | .394  | .296  | .398  | 1.00  | .318  | .001  | .114  | -.367 |
| 18 | .274  | -.220 | .255  | .380  | .437  | .318  | 1.00  | -.029 | .189  | -.049 |
| 51 | -.290 | -.044 | -.011 | .003  | .028  | .001  | -.029 | 1.00  | -.414 | .033  |
| 53 | .229  | -.130 | .150  | .204  | .249  | .114  | .189  | -.414 | 1.00  | .045  |
| 45 | -.004 | -.156 | -.171 | -.210 | -.229 | -.367 | -.049 | .033  | 0.45  | 1.00  |

Das konservative Element einer erfolgenden Zustimmung zu diesem Faktor wird insbesondere in der Ablehnung des Gleichheitsgrundsatzes deutlich, wie er explizit in den Statements 18 und 50, implizit bei 16 und 17, angesprochen wird.

„Die Autorität als Leitbild für den Aufbau von Familie, Staat, Gesellschaft und Wirtschaft“ (W. Ribhegge 1974) als ein Element in einer Reihe konservativer Denkvorstellungen ist mit einem – wie auch immer gearteten – Gleichheitsdenken nur schwer in Einklang zu bringen.

In der Gleichheit stößt man „auf den eigentlichen, den harten Kern der konservativen Demokratiekritik“ (Grebing 1971, 210).

Die „Gleichheit als Motor der Demokratisierung“ stellt wohl am deutlichsten den Status quo der gesellschaftlichen Machtverhältnisse in Frage.

Stimmt man zu, daß „der Konservative seiner Grundstimmung nach dadurch charakterisiert werden (kann), daß er sich im großen und ganzen in Übereinstimmung mit dem jeweils konkreten Leben, das er als das Natürliche empfindet, befindet“ (Hattich 1971, S. 30), daß „das Bewahrenwollen und nicht der Veränderungswille das tragende und auszeichnende Element“ (ders., S. 7) darstellt, so wird verständlich, daß Gleichheit abgelehnt wird, weil sie nicht in Übereinstimmung mit dem konkreten Leben, mit hierarchischen Ordnungen und dem dadurch geprägten Denken zu bringen ist. Anerkennung des Gleichheitspostulats wurde im gesellschaftlichen Bereich Veränderungen zwingend erforderlich machen, Veränderungen, die gerade im schulischen Bereich zu einer neuen Rollenselbstdeutung aller Betroffenen führen mußten. Dabei wäre eine solche „Neufassung der Berufsrolle“ für den Lehrer, noch stärker jedoch für den Schulrat, mit Statusverlusten verbunden.

Eine weitere konservative Denkkategorie, die Ablehnung von Gleichheitsbestrebungen rechtfertigt, wird in der Behauptung erkennbar, die bestehende Ungleichheit sei etwas Natürliches und Naturgegebenes (vgl. Grebing 1971, S. 215; Hättich 1971, S. 29).

Dabei „hat die Kategorie der Natürlichkeit vor allem die Funktion, das Sicherheitsbedürfnis des Menschen abzudecken. Das Gewordene erscheint eben natürlich“ (Hättich 1971, S. 29).

Beim Lehrer-Schüler-Verhältnis handelt es sich demnach um einen Sozialtatbestand, der aufgrund der Natur durch Ungleichheit bestimmt ist und nicht verändert werden kann. Die Folgerung, die man zieht, scheint einsichtig:

„Da wir nicht imstande sind, die Natur zu verändern, werden mit dem Begriff der Demokratisierung von Sozialtatbeständen Hoffnungen geweckt, die unerfüllbar sind“ (Hennis 1970, S. 39).

Mitbestimmung steht dann „im Widerspruch zum natürlichen Sein, zum Wesen des Menschen und zu den seiner Natur entsprechenden Gesellschaftsformationen“ (Grebing 1971, S. 219).

#### 4.3.1.1. „Autorität“ und „Religion“ als Teilelemente des Faktors

Mit einem solchen Denken, das von natürlich vorgegebenen Ordnungen ausgeht, verbinden sich bestimmte Vorstellungen über Autorität und Religion. Das zeigen am deutlichsten die folgenden Korrelationen mit den drei Konservatismusstatements Nr. 5, 13, 15 (vgl. Anh. A, S. 254 f.).

- Nr. 5 Kons.: „Wenn Gesellschaft überleben will, neue Zuwendung zur Religion nötig.“
- Nr. 13 Kons.: „Kompromisse mit politischen Gegnern gefährlich, weil zu Verrat der eigenen Sache.“
- Nr. 15 Kons.: „Kinder mehr Aufsicht und Disziplinierung“.

Tabelle 34: Korrelationen Statements F 3/Kons. Nr. 5, 13, 15

|              | 26  | 11  | 16  | 17  | 18  | 50  | 51  | 53  |
|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Nr. 5 Kons.  | .26 | .20 | .39 | .28 | .30 | .30 | .21 | .29 |
| Nr. 13 Kons. | .36 | .45 | .41 | .39 | .26 | .36 | .07 | .21 |
| Nr. 15 Kons. | .34 | .29 | .22 | .23 | .20 | .23 | .41 | .45 |

Die – relativ hohen – Korrelationen lassen den engen Zusammenhang zwischen den in Faktor 3 angesprochenen Erziehungsvorstellungen und einem konservativen Autoritäts- und Religionsverständnis erkennen. Autorität wie Religion gelten offenbar als Garanten für die unveränderte Beibehaltung des Status quo, wie er in den Statements des F 3 immer wieder erkennbar wird.

Eine so verstandene „Autorität ist Glaubwürdigkeit, die von Vertrauen lebt. Sie kann, auf Vertrauen beruhend, keine andere Quelle für ihre Geltung angeben als sich selbst und besitzt damit tautologische Struktur“ (Greiffenhagen 1974, S. 169). Autorität bedarf demnach keiner besonderen Legitimation, sie ist „Gegebenheit“ (Flitner 1969, S. 77), sie wird „immer noch und immer wieder als metaphysische Bedingung des Erziehungsvorgangs dekretiert“ (Mollenhauer 1969, S. 59).

Die Ladungen der Statements 51 und 53 beim Faktor 3 sowie die durchgängig recht hohen Korrelationen mit Nr. 5 Kons. lassen erkennen, daß diese Autoritäts- und Erziehungsvorstellungen sich auch mit bestimmten Auffassungen über die Funktion der Religion verbinden.

„Man verteidigt den christlichen Glauben ... als Traditionsquelle und Vermittlerin geschichtlichen Herkunftsbewußtseins. Durch die Religion werden gesellschaftlich relevante Werte weitergereicht und in ihrer Dauer verbürgt“ (Greiffenhagen 1971, S. 102). Man geht bei seinen Vorstellungen davon aus, daß „die Stabilität jeder Gesellschaft von einer allgemein für verbindlich gehaltenen, gemeinsam geglaubten Religion abhängt“ (ders. 1974, S. 164).

Und die folgende Aussage Greiffenhagens gibt gleichsam eine Interpretation und Kritik der in Nr. 5 Kons. aufgestellten Behauptung, die ja auch die erfaßten Erziehungseinstellungen mitprägt. „Religion und Gesellschaft stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis, das man nie zugunsten eines der beiden Faktoren überspannen darf. Einer Gesellschaft, die aus den Fugen ist, hilft eine Religion nicht, die früher einmal Repräsentantin einer sogenannten ‚heilen Welt‘ war“ (Greiffenhagen 1974, S. 164).

Zusammenfassend lassen die bisher genannten Daten erkennen, daß zwischen einem traditionellen Erziehungsverstandnis, für das eine „natürliche Autorität“ konstitutiv scheint, und dem Glauben, Religion sei unabdingbar nötig und könne auch „Heilmittel“ sein, innere Zusammenhänge bestehen.

#### 4.3.1.2. Skepsis gegenüber Wissenschaft

Als weiteres Element des hier erfaßten traditionellen Erziehungsverstandnisses wird eine eher reservierte Haltung gegenüber Wissenschaft erkennbar, wie wir sie bereits als Tendenz beim Faktor 1 feststellten (vgl. 4.1.3.4.) und wie sie hier im Statement 11 angesprochen ist.

Dabei bestätigt sich, daß Skepsis gegenüber Wissenschaft mit bestimmten autoritär-hierarchischen Vorstellungen in engem Zusammenhang steht; das wird zum einen aus den relativ hohen Korrelationen des Statements 11 mit den „Demokratisierungsstatements“ Nr. 16, 17 und 50 (vgl. Tab. 38) sowie an den r-Werten mit einzelnen Statements der Konservatismusskala deutlich (vgl. Anh. A, S. 254 f.).

|    | Nr. 1. Kons. | Nr. 4 Kons. | Nr. 11 Kons. | Nr. 15 Kons. |
|----|--------------|-------------|--------------|--------------|
| 11 | $r = 0,45$   | $r = 0,40$  | $r = 0,36$   | $r = 0,45$   |

Wer Wissenschaft skeptisch beurteilt, neigt dazu, den Praktiker zu bevorzugen (Nr. 1 Kons.), hält Disziplin für ein unabdingbares Element der Unterrichtsplanung (Nr. 4 Kons.), glaubt, es gebe zu viele radikale Professoren an den Unis (Nr. 11 Kons.) und ist für mehr Aufsicht und Kontrolle bei Kindern (Nr. 15 Kons.).

Zusammengenommen bestätigen all diese Ergebnisse das wechselseitige Bedingungsverhältnis zwischen einer skeptischen Haltung zur Wissenschaft und bestimmten autoritär-hierarchischen Einstellungen.

Wer für mehr Demokratisierung eintritt, wer Abbau irrationaler, unreflektierter Autoritätsvorstellungen anstrebt, steht auch der Wissenschaft positiver gegenüber.

Andererseits heißt dies aber auch: Wer Unterrichten und Erziehen eher als handwerkliche Fähigkeit und Kunst sieht, denn als erreichbares Ziel wissenschaftlicher Ausbildung, der steht Argumenten, die zu einem Abbau bestehender hierarchischer Ordnungen beitragen können, eher skeptisch gegenüber.

#### 4.3.2. Die Statements des Faktors 3 im Urteil der Befragten

Tabelle 35: Gesamtgruppe/Faktor 3

| Lfd.Frage-Nr. | bogen Nr. |                                                                                                                                                                                           | Zustimmung<br>1—3 | unentschieden<br>4 | Ab-lehnung<br>5—7 | M    | s     |
|---------------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|------|-------|
| 1             | 26        | In Mammutschulen, wie sie z. B. Gesamtschulen darstellen, verkümmern zwei unerläßliche Voraussetzungen, nämlich das persönliche Lehrer-Schüler-Verhältnis und der Kontakt mit den Eltern. | 74,8 %<br>(83)    | 11,3 %<br>(13)     | 13,9 %<br>(16)    | 2,58 | 1,712 |
| 2             | 3         | Die Bildungswürdigkeit eines Stoffes muß der Erzieher unabhängig und frei selbst bestimmen können.                                                                                        | 40,8 %<br>(43)    | 16,5 %<br>(19)     | 42,6 %<br>(49)    | 4,06 | 1,651 |

| Lfd.Frage-<br>Nr. bogen<br>Nr. |    |                                                                                                                                                                        | Zustim-<br>mung<br>1—3 | unent-<br>schieden<br>4 | Ab-<br>lehnung<br>5—7 | M    | s     |
|--------------------------------|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|------|-------|
| 3                              | 11 | Unterrichten ist sehr viel Handwerk und Kunst. Durch wissenschaftliche Ausbildung ist es nur sehr bedingt und teilweise zu erlernen.                                   | 45,2 %<br>(52)         | 14,8 %<br>(17)          | 40,0 %<br>(46)        | 3,90 | 1,564 |
| 4                              | 50 | Auch bei voller Anerkennung des demokratischen Prinzips sollte daran festgehalten werden, daß das Verhältnis Lehrer-Schüler das einer klaren Unterordnung bleiben muß. | 34,0 %<br>(39)         | 9,6 %<br>(11)           | 56,4 %<br>(65)        | 4,58 | 1,924 |
| 5                              | 18 | Demokratisierung im gesellschaftlichen Bereich muß beschränkt bleiben, weil sie das bestehende soziale Gefüge zu stark erschüttern würde.                              | 26,1 %<br>(30)         | 18,3 %<br>(21)          | 55,7 %<br>(64)        | 4,72 | 1,725 |
| 6                              | 17 | Hauptschüler sind zu verantwortungsbe-<br>wußten Entscheidungen auch dann nicht in der Lage, wenn sie von der ersten Klasse an zielstrebig dazu erzogen würden.        | 8,7 %<br>(10)          | 9,6 %<br>(11)           | 81,7 %<br>(94)        | 5,83 | 1,324 |
| 7                              | 18 | Mitbestimmung in der VS muß an der natur- und gesellschafts-<br>gegebenen Ungleichheit von Lehrern und Schülern scheitern.                                             | 22,6 %<br>(26)         | 17,4 %<br>(20)          | 60,0 %<br>(69)        | 4,72 | 1,641 |
| 8                              | 51 | Was wir heute brauchen, ist eine Pädagogik ohne weltanschauliche Komponente.                                                                                           | 23,5 %<br>(27)         | 10,4 %<br>(12)          | 66,0 %<br>(76)        | 4,86 | 1,942 |
| 9                              | 53 | Erziehung kann nur von den weltanschaulich oder religiös Engagierten sinnvoll betrieben werden.                                                                        | 50,4 %<br>(58)         | 15,7<br>(18)            | 34,0<br>(39)          | 3,68 | 1,913 |

Das wohl auffallendste Ergebnis ist die klare Ablehnung der Statements, die das traditionelle Erziehungsverständnis explizit formulieren (Nr. 16, 17, 18, 50).

Dagegen sieht die überwiegende Mehrheit das persönliche Lehrer-Schüler-Verhältnis durch zu große Schulkörper gefährdet (Nr. 26), und eine schwache Mehrheit findet sich für die Behauptung, wissenschaftliche Ausbildung besitze nur bedingte Effektivität im Hinblick auf das Unterrichten (Nr. 11). Letztgenanntes Urteil wird verständlich zum einen aus der Sicht des Praktikers, der Fülle und Komplexität der unterschiedlichen Anforderungen an den Lehrer im Rahmen des Unterrichts aus eigenen Erfahrungen wie aus Schulbesuchen kennt, zum andern erklärt es sich aus der Biographie der Befragten, die selbst *ohne* akademische Ausbildung zu guten Lehrern gerieten. Bei den Statements 51 und 53 zeigt sich, daß die Mehrzahl der Befragten für eine religiöse oder weltanschauliche Ausrichtung von Pädagogik als Wissenschaft wie auch des Erziehungshandelns des einzelnen Lehrers eintritt.

Zusammenfassend können wir feststellen, daß die Befragten beim Faktor 3 nicht die gleiche Homogenität der Urteile wie beim Faktor 2 zeigen, daß aber andererseits auch nicht das gleiche Maß an Gegensatzlichkeit der Meinungen wie beim Faktor 1 gegeben ist.

#### 4.3.3. Die Urteile der Teilgruppen zum Faktor 3

Bei allen Vergleichen ergaben sich *keine signifikanten Unterschiede* zwischen Teilgruppen. Grund hierfür sind die hohen Standardabweichungen, d. h. die breite Streuung der Urteile innerhalb der einzelnen Teilgruppen. So sollen im folgenden nur die sich abzeichnenden Tendenzen wiedergegeben werden:

Je älter die Schulte sind, desto stärker stimmen sie dem Faktor 3 zu; eine ähnliche Tendenz zeigt sich bei den nach Dienstalter unterschiedenen Gruppen, wobei erwähnenswert ist, daß die Schulte zwischen 0 und 10 Dienstjahren ein sehr hohes Maß an Übereinstimmung zeigen; erst die dienstältesten Kollegen unterscheiden sich deutlich. Wir sehen darin erneut bestätigt, daß die Dauer der Amtsausübung offenbar weitaus weniger prägend auf die pädagogischen Einstellungen und das sich daraus ergebende Selbstverständnis der Schulte wirkt als z. B. die Parteipräferenz oder die Konfessionszugehörigkeit. So stimmen katholische Schulte stärker zu als evangelische (48 % : 37 %), doch sind auch hier keine signifikanten Unterschiede festzustellen.

Etwas deutlicher fällt der Vergleich der nach Parteipräferenz unterschiedenen Teilgruppen aus:

Tabelle 36: Parteipräferenz/Faktor 3

|               | Zustimmung<br>1-3 | unentschieden<br>4 | Ablehnung<br>5-7 |
|---------------|-------------------|--------------------|------------------|
| CSU/BP        | 51,16 % (27)      | 12,88 % (7)        | 35,96 % (18)     |
| FDP/SPD       | 39,19 % (13)      | 10,53 % (4)        | 53,30 % (20)     |
| keine Angaben | 44,60 % (12)      | 16,14 % (4)        | 39,19 % (10)     |

BP/CSU-Wähler stimmen starker zu als FDP/SPD-Wähler. Die Unterschiede sind schwach signifikant ( $p < 0,10$ ).

Zusammenfassend stellen wir fest: Die Ergebnisse bestätigen bereits früher festgestellte Tendenzen; die konservative Grundstimmung, die auch mit den Statements dieses Faktors erfaßt wird, nimmt mit höherem Lebens- und Dienstalter zu, sie ist bei CSU-Wählern starker ausgeprägt als bei FDP/SPD-Wählern, bei Katholiken eher gegeben als bei Protestanten.

Die folgende Analyse zweier Statementgruppen läßt die Unterschiede zwischen den Teilgruppen deutlicher werden.

#### 4.3.4. Die Urteile zum Lehrer-Schüler-Verhältnis (Statements 16, 17, 18, 50)

Von den hier angesprochenen Statements kann wohl die Nr. 17 als die am stärksten negativ gepragte Aussage gelten; während die Nr. 16 die Frage einer Demokratisierung allgemeiner und globaler formuliert, wird in den Statements 17, 18 und 50 die Schulsituation explizit angesprochen.

Hier zunächst die Ergebnisse:

Während Statement 50 noch die relativ höchste Zustimmung (34 %) erhält, wird die Nr. 17 am entschiedensten abgelehnt. Wir sehen im Statement 50 das explizit formuliert, was sich im Faktor 2 als Tendenz abzeichnete:

Für einen Teil der Schullehrer (34 %) besteht kein Widerspruch zwischen „demokratischem Prinzip“ und „klarer Unterordnung“; Demokratie als Begriff wird als durchaus vereinbar mit der bestehenden sozialen Ordnung – hier der des Schulbereichs – angesehen.

Wie ist dies zu erklären?

Wir hatten beim Faktor 2 als mögliche Erklärung das „widerspruchsvolle Bewußtsein“ (Habermas u. a. 1969) eines formalen Demokratieverständnisses genannt. Damit aber stellt sich die Frage, ob dies nicht selbst wieder Ergebnis verschiedener Wirkfaktoren ist.

Zunächst scheint es möglich, daß man „Demokratie“, „demokratisches Prinzip“ und auch den Begriff der „Demokratisierung“ als spezifisch

politische Begriffe ansieht und sie auch auf diesen Bereich beschränkt wissen will; die Unvereinbarkeit ihrer Befürwortung mit der gleichzeitigen Beibehaltung der klar hierarchischen Ordnungsformen im gesellschaftlichen Bereich würde dann nicht empfunden.

Die „Widersprüchlichkeit“ mag aber auch Ergebnis und Ausdruck der eigenen Erfahrungen als Berufserzieher sein: einerseits eine – möglicherweise auch vom Schulrat selbst gewollte – emanzipatorische Erziehung, ein partnerschaftlich-demokratisches Verhältnis zu den Schülern, andererseits der Wunsch der Schüler nach Führung, ihre Hilflosigkeit und „mitgebrachte“ Konformitätsbereitschaft, die Vorstellungen der Eltern von einem „guten, strengen Lehrer“; zum einen der Wunsch, Kindern Zeit zu geistiger Entfaltung, zur Entwicklung kritischen, selbständigen Denkens zu geben, andererseits die institutionalisierten und sachbedingten Zwänge mit vorgegebenen Curricula, klar vorgeschriebenen Leistungsanforderungen in den Tests, der Notwendigkeit, Kinder in das durch Jahrgangsklasse, Stundenplan, Schulordnung und andere Faktoren klar strukturierte System Schule einzuordnen – all dies läßt Widersprüchlichkeiten und Ungereimtheiten in den Urteilen verständlicher erscheinen.

„Die konkrete Welt (erscheint) unter der Dichotomie von Idealen und schlechter Realität. Hieraus erklären sich Unsicherheit und Ambivalenz vieler Äußerungen“ (Becker u. a. 1967, S. 155).

Ein weiterer Aspekt kommt hinzu: Eine Demokratisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, die auch eine gewisse institutionelle Absicherung erfahren würde, stünde wohl in Widerspruch zu den (traditionellen) Erwartungen der meisten Rollenpartner und nicht zuletzt zu denen der Erzieher selbst. Demokratisierung würde zu einer Verunsicherung eines Rollenverständnisses führen, das durch allgemein anerkannte Erwartungen recht klar definiert ist, dessen Grundmuster Pädagogen bereits in der Schülerrolle intensiv und vor allem affektiv geprägt, kennengelernt haben.

Bei der Beantwortung des Statements 17 wird gleichsam eine „Abgrenzung in die andere Richtung“ in der pädagogischen Grundhaltung der Befragten erkennbar: Man ist möglicherweise gegen Demokratisierung, man mag an einem klaren „Oben“ und „Unten“ zwischen Lehrer und Schüler festhalten, dort aber, wo die Möglichkeit in Frage gestellt wird, daß Hauptschüler überhaupt zu verantwortlichen Entscheidungen fähig sind, dort, wo die Möglichkeit sozialer Lernfähigkeit in Frage steht, zeigt sich, daß die überwiegende Mehrheit (82 %) solche Aussagen ablehnt. Wer hier zustimmt (es sind nur 8,7 %), der stellt Erziehung grundsätzlich in Frage, der ist gegenüber dem Glauben an die Möglichkeiten der Erziehung ablehnend und mißtrauisch geworden. Zwischen dem, der bestehende Ungleichheit als naturgegeben ansieht, und dem, der Erziehung generell abspricht, zu verantwortlichen Entscheidungen befähigen zu können, besteht ein

doch bedeutsamer Unterschied. Zustimmung bei Statement 17 bedeutet Infragestellung der Funktion des Erziehers.

Damit scheint ein weiteres Element der Rollenselbstdeutung angesprochen, über das weitgehend Einigkeit besteht. Mit dem Selbstverständnis als Pädagoge ist es nicht vereinbar, Möglichkeiten und Chancen von Erziehung grundsätzlich in Frage zu stellen.

Haben wir bisher die Urteile der Gesamtgruppe zu den Statements zu interpretieren versucht, so sollen die folgenden Ergebnisse aufzeigen, inwieweit sich die verschiedenen Teilgruppen in ihren Urteilen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis und zu möglichen Demokratisierungstendenzen unterscheiden. In die Ergebnisse gingen auch die Urteile zu Statement 11 mit ein, nachdem die Einschätzung der Wissenschaft offenbar mit den hier erfaßten Einstellungen in engem Zusammenhang steht. Der Vergleich von Alters- wie Dienstaltersgruppen zeigt ein sehr hohes Maß an Homogenität der Urteile; Alter wie Amtszeit des Schulrats haben offenbar kaum Einfluß auf die hier erfaßten Einstellungen. Auch der Vergleich der nach Konfession unterschiedenen Gruppen bringt keine signifikanten Unterschiede.

Dies überrascht, weil gerade Vertreter der katholischen Kirche sehr engagiert und offen vor dem möglichen „Mißbrauch der Demokratie“ warnten. Die im August 1971 erschienenen „Thesen gegen den Mißbrauch der Demokratie“ des Zentralkomitees der Deutschen Katholiken, die auch in den Medien ausführlich diskutiert wurden, stellen fest, „die Hauptgefahr bilde(t) gegenwärtig die Neigung, den Begriff der Demokratie auf das Prinzip der Gleichheit einzuengen“ (1971, S. 1). Demokratisierung im gesellschaftlichen Bereich wird weniger befürwortet, weil man in ihr die Übernahme eines nur im politischen Bereich sinnvollen Vorgehens sieht, das die spezifischen Gegebenheiten des jeweiligen sozialen Systems – sei es Schule, Krankenhaus oder Gefängnis – nicht beachtet und oftmals damit in Konflikt gerät.

Die beiden folgenden Tabellen erfassen die Merkmale, bei denen sich – zumindest teilweise – signifikante Unterschiede zwischen den Teilgruppen ergeben.

*Tabelle 37: Laufbahn/Statementgruppe 11, 16, 17, 18, 50*

|        | Zustimmung<br>1-3 | unentschieden<br>4 | Ablehnung<br>5-7 | $\bar{x}$ |
|--------|-------------------|--------------------|------------------|-----------|
| SL     | 27,16 % (11)      | 16,66 % (7)        | 56,16 % (24)     | 4,73      |
| R      | 36,44 % (11)      | 12,14 % (4)        | 51,48 % (14)     | 4,46      |
| SL + R | 23,22 % (9)       | 13,50 % (5)        | 63,18 % (23)     | 4,85      |
| OL     | 15,00 % (1,5)     | 7,50 % (0,5)       | 77,50 % (6)      | 5,43      |

Tabelle 38: Parteipräferenz/Statementgruppe 11, 16, 17, 18, 50

|               | Zustimmung<br>1-3 | unentschieden<br>4 | Ablehnung<br>5-7 |
|---------------|-------------------|--------------------|------------------|
| BP/CSU        | 33,44 % (17)      | 15,40 % (8)        | 51,18 % (27)     |
| FDP/SPD       | 15,66 % (6)       | 10,26 % (4)        | 74,00 % (27)     |
| keine Angaben | 31,52 % (8)       | 16,14 % (4)        | 54,30 % (14)     |

Vor allem die Gruppe der ehemaligen Oberlehrer und etwas weniger stark die ehemaligen „Seminarleiter und Rektoren“ lehnen am entschiedensten ab, die erstgenannten unterscheiden sich damit signifikant ( $p < 0,05$ ) von ehemaligen Rektoren wie von ehemaligen Seminarleitern. Bei den nach Wahlverhalten getrennten Gruppen lehnen FDP/SPD-Wähler signifikant höher ( $p < 0,02$ ) die Aussagen der erfaßten Statements ab als dies BP/CSU-Wähler tun, ebenso unterschieden sie sich von den Kollegen, die ihre Parteipräferenz nicht angeben ( $p < 0,05$ ).

Auch hier zeigt sich, daß das Wahlverhalten die am deutlichsten diskriminierende Variable darstellt. Bei den erfaßten Statementinhalten scheint dies verständlich.

„Es gibt durchaus Anzeichen dafür, daß in den vor uns liegenden Jahren eine schärfere Abgrenzung der beiden großen Parteien voneinander das politische Klima der Bundesrepublik bestimmen könnte. Es ist nicht nur möglich, sondern so gut wie sicher, daß der Begriff der Demokratisierung dabei eine zentrale Rolle spielen wird“ (Hennis 1970, S. 10).

Vergleicht man Schulordnungen verschiedener Bundesländer, die seit ca. 1970 entstanden, so lassen die Demokratisierungsmodelle, der Grad von Schüler-, Lehrer- und Elternmitbestimmung, den Einfluß parteipolitischer Grundpositionen recht deutlich erkennen.

#### 4.3.5. Einstellungen zu Bedeutung und Funktion der Religion für die Erziehung (Statements 51, 53)

Die Frage, ob Gemeinschafts- oder Konfessionsschulen, die Bedeutung der Konfession des Bewerbers bei der Besetzung von Schulratsstellen vor 1966 (vgl. Entscheidung des Verfassungsgerichtshofs v. 20. 7. 1966 Vf - 72 - VI - 65), die konfessionelle Ausrichtung der Lehrerbildung, das Bestehen konfessionell ausgerichteter Lehrerverbände (Evangelische Erziehergemeinschaft (EEG), Katholische Erziehergemeinschaft (KEG)), dies alles sind Aspekte, die die enge Verzahnung pädagogischer und religiöser Bereiche erkennen lassen.

Bei Schulräten als einer Gruppe, die selbst zum größten Teil ihr Amt noch unter diesen Bedingungen einer starken Konfessionalisierung antrat, bei Beamten, die selbst bei einer Reihe von Entscheidungen (z. B. Gemeinschafts- oder Konfessionsschule) öffentlich Stellung nehmen mußten oder wollten, kann kaum ein ähnlich hoher Anteil religiös indifferenter oder offen atheistischer Kollegen erwartet werden wie z. B. bei den von A. Hopf untersuchten Junglehrern (1974, S. 66).

Bei den Statements 51 und 53 wird deutlich, daß die Mehrzahl der Befragten sowohl bei pädagogischer Wissenschaft wie beim Erziehungshandeln des einzelnen Lehrers eine religiöse oder weltanschauliche Ausrichtung für sinnvoll und notwendig ansieht. So glaubt nur ca. ein Viertel, man brauche eine „Pädagogik ohne weltanschauliche Komponente“ (wobei offen bleiben kann, ob dies überhaupt möglich ist), während immerhin 34 % auch dem religiös oder weltanschaulich nicht Engagierten sinnvolle Erziehungsarbeit zutrauen.

Teilgruppenvergleiche bestätigen die auch bei Hopf (1974, S. 200 ff.) sich abzeichnende Tendenz, daß Katholiken stärker die Notwendigkeit religiösen Engagements betonen und eine stärkere Verflechtung von gesellschaftlichem und kirchlichem Bereich befürworten.

So stehen 36 % der Protestanten, die eine Pädagogik ohne weltanschauliche Komponente wollen, nur 18 % der Katholiken gegenüber; beim Statement 53 stimmen 39 % der evangelischen, aber 55 % der katholischen Schulräte zu. Die Unterschiede sind zwar nicht signifikant ( $p < 0,20$ ), doch wird die sich abzeichnende Tendenz auch durch folgende Ergebnisse der Konservatismusskala bestätigt:

Bei Nr. 5 („Wenn unsere Gesellschaft überleben will, muß es eine neue Zuwendung zur Religion geben“) stimmen 88 % der Katholiken, aber „nur“ 64 % der Protestanten zu. Und bei Nr. 10 („Es ist richtig und nötig, daß die religiöse Unterweisung in den Volksschulen Pflicht ist“) stehen 85 % zustimmender Katholiken 55 % der Protestanten gegenüber.

Wie uberaus eng derlei Fragen auch mit den politischen Grundeinstellungen des einzelnen Befragten zusammenhängen, verdeutlicht der Vergleich der Gruppe der Unionswähler mit den FDP/SPD-Wählern.

Bei Statement 51 stimmen doppelt so viele FDP/SPD-Wähler (35 %) zu wie CSU-Wähler (17 %), bei der Nr. 53 stehen 61,6 % zustimmenden Unionswählern 35 % Koalitionswähler gegenüber. Die Unterschiede sind signifikant ( $p < 0,05$ ).

Damit zeigt sich, daß religiöses Engagement des Pädagogen, Verknüpfung von Religion und Erziehung von den Anhängern der Parteien recht unterschiedlich beurteilt wird; zugleich bestätigt sich auch hier, daß das Wahlverhalten die am klarsten diskriminierende Variable ist.

Für die Selbstdeutung der Berufsrolle ergibt sich, daß katholische Schulräte sowie CSU-Wähler religiöses Engagement und religiöse Ausrichtung erzieherischen Tuns in höherem Maß als notwendige

Merkmale der Pädagenrolle ansehen als dies bei evangelischen Schulräten und FDP/SPD-Wählern der Fall ist.

Da sich beide erstgenannte Gruppen bisher als konservativer in ihren Einstellungen erwiesen, scheint auch die Behauptung legitim, daß mit Zunahme konservativer Grundhaltung die Bedeutsamkeit religiösen Engagements höher eingeschätzt wird.

#### 4.3.6. Zusammenfassung der Ergebnisse zum Faktor 3

Das im Faktor 3 erfaßte traditionalistische Erziehungsverständnis hat als Schwerpunkt das Lehrer-Schüler-Verhältnis, einbezogen sind Fragen über Einfluß und Bedeutung der Wissenschaft für den Unterricht sowie über Stellenwert und Funktion religiösen Engagements für pädagogisches Handeln. Die negativ formulierten Statements (ausgenommen Nr. 51) werden nur von einer Minderheit (durchschnittlich 41 %) befürwortet, ca. 14 % zeigen sich unentschlossen. Dabei ist der Grad der Ablehnung bei Einzelstatements wie Statementgruppen unterschiedlich:

Während man die autoritär-hierarchischen Urteile zum Lehrer-Schüler-Verhältnis mehrheitlich und teilweise sehr klar ablehnt, stimmt man der behaupteten begrenzten Brauchbarkeit der wissenschaftlichen Ausbildung für das Unterrichten mehrheitlich zu. Hier bestätigen sich die beim Faktor 2 erkennbaren Tendenzen, die auf Skepsis und Distanz zu Wissenschaft und Theorie hindeuten und eng mit der Bevorzugung des Praktikers gegenüber dem Theoretiker zusammenhängen (Nr. 1 Kons.).

Sowohl bei den Urteilen zum Gesamtfaktor wie zum Lehrer-Schüler-Verhältnis wie zu Fragen des religiösen Engagements zeigt sich, daß Wahlverhalten und Konfessionszugehörigkeit die klarsten Unterschiede erbringen. Zum einen läßt dies auf einen recht engen Zusammenhang zwischen den hier erfaßten Meinungen und politischen Grundeinstellungen schließen, zum andern deutet sich an, daß die Urteile zu Lehrer-Schüler-Verhältnis, religiösem Engagement usw. weniger im Rahmen schul- und berufsspezifischer Sozialisationsprozesse gebildet werden als vielmehr durch außerschulische Gruppen, denen die Lehrer angehören oder die für sie als Bezugsgruppe fungieren, geprägt werden.

Damit erfaßt der Faktor 3 konservative Einstellungen, bei denen Zustimmung oder Ablehnung weitaus mehr von Wahlverhalten und Konfession als von Alter, Dienstalter oder Laufbahn abhängen.

#### 4.4. Faktor 4: Das Verständnis von pädagogischer Theorie

##### 4.4.1. Darstellung und Interpretation

| Laufende Nr. | Fragebogen Nr. |                                                                                                                                                            | Ladung |
|--------------|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 1            | 10             | Die Frage nach Normen und Bildungsidealen ist für den Erziehungswissenschaftler wichtiger als die Untersuchung und Analyse pädagogischer Realität.         | -0,59  |
| 2            | 9              | Die Praxis muß Ausgangspunkt und Kontrollinstanz aller pädagogischen Theorie sein.                                                                         | 0,57   |
| 3            | 2              | Die Erziehungswissenschaft wäre für den Praktiker sinnvoller, wenn sie ihre Normen und Postulate praxisnäher und situationsspezifischer formulieren würde. | 0,53   |
| 4            | 12             | Bei der Lehrplanerstellung muß die Fachwissenschaft Priorität vor der Didaktik haben.                                                                      | -0,53  |

Im Unterschied zu den anderen Faktoren, bei denen Einstellungen zu Theorie und Wissenschaft stets nur Teilaspekt eines umfassenderen Konstrukts sind, bilden sie hier den alleinigen, faktorpragenden Inhalt. Theorieverständnis und Einschätzung ihrer Bedeutung sind unter Aspekten der Professionalisierung und Akademisierung des Berufs konstitutive Elemente der Rollenselbstdeutung.

Die Statements des Faktors lassen zwei Problembereiche erkennen: Nr. 9 und Nr. 2 erfassen das Theorie-Praxis-Problem, bei den Statements Nr. 10 und Nr. 12 sind eher Intention und Standort der pädagogischen Wissenschaft angesprochen. Diese Unterteilung wird durch die Korrelationsmatrix bestätigt.

Tabelle 39: Korrelationsmatrix Faktor 4

|    | 10    | 9     | 2     | 12    |
|----|-------|-------|-------|-------|
| 10 | 1.00  | -.225 | -.143 | .332  |
| 9  | -.225 | 1.00  | .315  | -.096 |
| 2  | -.143 | .315  | 1.00  | -.168 |
| 12 | .332  | -.096 | -.168 | 1.00  |

Auch in den Expertenurteilen werden die beiden Bereiche erkennbar, wenn man vom „Theorie-Praxis-Problem“ einerseits und vom „Normproblem“ andererseits spricht, wenn man einer „primär normativen und theorieorientierten“ eine „didaktische, primär praxisorientierte Pädagogik“ gegenübergestellt, wenn man mit dem Faktor 4 „normative, praxis- und fachwissenschaftlich orientierte pädagogische Positionen“ erfaßt sieht oder wenn von „unterschiedlichen dominanten Kriterien“ die Rede ist, „an denen sich das pädagogische Denken primär orientiert.“

#### 4.4.1.1. Das Theorie-Praxis-Problem (Statements 9, 2)

Beide Statements sprechen recht deutlich ein Theorieverständnis an, wie es sich sinngemäß aus Aussagen geisteswissenschaftlicher Pädagogen zu dieser Frage herauslesen läßt. Die folgende Zusammenfassung verschiedener Urteile von Repräsentanten wie Kritikern kann dies bestätigen:

Für die geisteswissenschaftliche Pädagogik sind „Theorie und Praxis in der Erziehung ursprünglich nicht zwei klar voneinander geschiedene Bestätigungen“ (Klafki 1971, S. 356), vielmehr „handelt der Praktiker in Wahrheit ständig aus Theorien. Das Leiden ist nur, daß dem Ausübenden so oft das Bewußtsein von seiner Theorie oder seinen Theorien fehlt“ (Weniger 1952, S. 12). Eine solche Art von Theorie ist oft „Massenware, bloße Überlieferung, communis opinio“ (Weniger, ebd.). „Diese Ansätze von Theorie in der Praxis selbst sind meistens weitgehend unreflektiert. Man hat sie z. B. ... als tradierte Schulmeisterregeln im Prozeß Gesellschaft und Kultur übernommen“ (Klafki 1971, S. 356).

Für die geisteswissenschaftliche Pädagogik ist die Erziehungswirklichkeit „Bedingung, Ausgangspunkt und Fundament der pädagogischen Theorie“ (Nohl 1949, S. 119), sie geht von den in der Praxis enthaltenen Theorieansätzen aus und versteht sich dabei als methodisch konsequentes Weiterdenken dieser Ansätze und zugleich als ihre Kritik“ (Klafki 1971, S. 356).

Theorie geht aus dem Handeln des Lehrers hervor, durch sie wird die Primärerfahrung des Lehrers „nur systematisiert und mit der Tradition und der Erfahrung anderer Individuen konfrontiert“ (Goldschmidt / Händle 1969, S. 23). Geisteswissenschaftliche Pädagogik verstand sich somit „als Theorie der pädagogischen Praxis und als Theorie für die Praxis“ (Klafki 1971, S. 357). Damit ist nicht ein „Arsenal anwendbarer Regeln und Techniken“ gemeint, sondern sie versteht sich „als Aufklärung der Situation der pädagogischen Praxis und damit als Entscheidungshilfe“ (Klafki 1971, S. 358).

Eine sich so verstehende Theorie will zu einer besseren Bewältigung von Erziehungs- und Unterrichtsproblemen beitragen, sie will ihre Funktion als pragmatische, berufsbezogene Wissenschaft erfüllen, ohne

dabei zu bloßer „Kunstlehre“ oder traditioneller Schulmeisterlehre abzusinken. In dem Bestreben, diese Funktion zu erfüllen, nimmt sie die vorhandene gesellschaftliche Realität als Ausgangspunkt, ohne zugleich deren Bedingungen zu hinterfragen.

Das Besondere dieses Theorieverständnisses offenbart sich, wenn wir es dem eines gesellschaftskritisch-emanzipatorischen Ansatzes gegenüberstellen.

Hier ist Wissenschaft mehr als „berufs- und damit praxisbezogener Kenntnis- und Methodenerwerb“ (Mollenhauer 1969, S. 52). Vielmehr setzt sich eine so verstandene Theorie mit sozialen Mächten und Doktrinen, mit Lebensbedingungen und Erziehungsinstitutionen auseinander, die die Realisierung von Mündigkeit gefährden (vgl. Dahmer 1969, S. 24 f.), sie plant Innovationen und führt deren Erprobung durch, sie will Ursachen bestehender Ungerechtigkeiten und Fehlentwicklungen erkennen und Möglichkeiten des Abbaus und der Reduzierung schaffen. Eine so verstandene Theorie kann durch zwei Charakteristika gekennzeichnet werden: „erstens durch die ideologiekritische Fragestellung und Methode, zweitens durch das emanzipatorische Erkenntnisinteresse dieser Position, d. h. durch die Orientierung der Analyse und der Kritik an der Idee der Freiheit des Menschen in einer freien, gerechten Gesellschaft“ (Klafki 1971, S. 378).

Sowohl bei Dahmer wie Klafki wird erkennbar, daß dieser Ansatz ein faktisches, wenn auch nicht zwangsweise systematisches Defizit geisteswissenschaftlicher Pädagogik auszugleichen sucht.

Zugleich wird aus der Gegenüberstellung beider Ansätze erkennbar, daß die Statements Nr. 9 und 2 eine geisteswissenschaftliche Position repräsentieren.

Ein weiterer, bereits früher festgestellter Zusammenhang (vgl. 4.3.1.2.) zeichnet sich bei dem hier erfaßten Theorieverständnis ab: Es korreliert positiv mit bestimmten autoritär-hierarchischen Vorstellungen:

Nr. 9 – Nr. 4 Kons. (Disziplin unabdingbares Element . . .)  $r = 0,390$

Nr. 9 – Nr. 20 (Hauptschüler brauchen starke lenkende Hand)  $r = 0,313$

Nr. 9 – Nr. 3 Kons. (Unser Land braucht mutige starke Politiker)  $r = 0,310$

Wie aber urteilen die Befragten bei den beiden, eindeutig geisteswissenschaftlich geprägten Statements?

Die Ergebnisse zeigen, daß die Befragten sehr eindeutig einer Verknüpfung von Theorie und Praxis zustimmen, wobei letzterer die Priorität zugestanden wird. Bei einer Befragung von Praktikern ist dies – unabhängig von ihrer jeweiligen Theoriebasis – ein wenig überraschendes Ergebnis.

Dafür lassen sich auch einige Gründe finden: Angesichts der täglichen Schulerfahrungen ist Wissenschaft, die Praxisentscheidungen erleichtert und handlungsanweisend wirkt, für den Erzieher etwas uneingeschränkt

Tabelle 40: Gesamtgruppe/Statements 9 und 2

|   |                                                                                                                                                           | Zustim-<br>mung<br>1—3 | unent-<br>schieden<br>4 | Ab-<br>lehnung<br>5—7 | $\bar{x}$ | s     |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------|-------|
| 9 | Die Praxis muß Ausgangspunkt und Kontrollinstanz aller pädagogischen Theorie sein.                                                                        | 90,5 %<br>(104)        | 2,6 %<br>(3)            | 6,9 %<br>(8)          | 1,93      | 1,205 |
| 2 | Die Erziehungswissenschaft wäre für den Praktiker sinnvoller, wenn sie ihre Normen und Postulate praxisnäher und situationspezifischer formulieren würde. | 98,3 %<br>(113)        | 0,9 %<br>(1)            | 0,9 %<br>(1)          | 1,57      | 0,724 |

Positives, hilfreicher als eine Theorie, die das ohnehin schwierige „Geschäft der Erziehung“ noch kritisch in Frage stellt. Reformen, die „von oben verordnet werden“, zu deren Verarbeitung man dem Praktiker nicht ausreichend Zeit läßt, haben die allgemeine Statusunsicherheit verstärkt. Dies aber erklärt, daß Lehrer von Wissenschaft eher Bestätigung bisherigen Tuns, Anregungen für die Praxis, leicht verständliche Handlungsanweisungen erwarten als eine kritische Theorie, die eine Reihe bisher als invariant betrachteter Aspekte von Unterricht in Frage stellt.

Als letztes kann die pädagogische Realität, das unterrichtliche Handeln selbst als mögliche Erklärung gesehen werden: Eine Praxis, in der sich wissenschaftlich abgesichertes mit intuitivem Handeln, künstlerisches mit handwerklichem Tun verbindet, „verführt“ wohl dazu, eine das Handeln vervollkommnende Theorie eher zu akzeptieren als eine, die das – oft mühevoll – Erreichte wieder in Frage stellt.

Wir vermuten, daß sich bei Abgabe des Urteils die meisten Schulräte nicht bewußt waren, daß eine Zustimmung hier die kritische Funktion von Wissenschaft gegenüber der Praxis nahezu ausschließt. Ob die Urteile anders ausgefallen wären, hätte man darauf verwiesen, bleibt offen.

Die Gefahr eines solchen Theorieverständnisses kann zugleich als die Gefahr des geisteswissenschaftlichen Theorie-Praxis-Bezugs verstanden werden: Wenn Wissenschaft in den Dienst der Funktionsfähigkeit des bestehenden Schulsystems gestellt wird, wenn man sie als berufsbezogenen Informationserwerb sieht, dann neigt man leicht dazu, eine kunst- und schulpraktische Meisterlehre als Wissenschaft firmieren

zu lassen, Aussagen der Wissenschaft danach auszuwählen, ob sie für die jeweilige Praxis „passen“, und Innovationen unter einem zu engen Kriterium zu beurteilen.

Zusammenfassend können wir feststellen: Die Schulräte wollen Theorie und Praxis in enger Verknüpfung, wobei die Praxis Ausgangspunkt, Richtschnur und Ziel aller Theorie sein soll; Wissenschaft gerät dabei in Gefahr, ihre kritische und steuernde Funktion zu verlieren.

Die Korrelationen deuten darauf hin, daß ein solches Wissenschaftsverständnis in einem Zusammenhang mit bestimmten autoritär-hierarchischen Einstellungen steht.

#### 4.4.1.2. Der Standort der Erziehungswissenschaft im Urteil der Befragten

*Tabelle 41: Gesamtgruppe/Statements 10, 12*

|    |                                                                                                                                                    | Zustimmung<br>1—3 | unentschieden<br>4 | Ablehnung<br>5—7 | $\bar{x}$ | s     |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------|------------------|-----------|-------|
| 10 | Die Frage nach Normen und Bildungsidealen ist für den Erziehungswissenschaftler wichtiger als die Untersuchung und Analyse pädagogischer Realität. | 20 %<br>(23)      | 21,7 %<br>(25)     | 58,4 %<br>(67)   | 4,77      | 1,483 |
| 12 | Bei der Lehrplanerstellung muß die Fachwissenschaft Priorität vor der Didaktik haben.                                                              | 38,2 %<br>(44)    | 24,3 %<br>(28)     | 37,4 %<br>(43)   | 4,01      | 1,519 |

Mit beiden Statements sind Fragen nach Schwerpunkten, Bedeutsamkeit und Ausrichtung der Erziehungswissenschaften angesprochen. Dabei können nur bestimmte Tendenzen festgestellt werden, die sich bei den Urteilen der Befragten abzeichnen. Vergleicht man mit den Statements Nr. 9 und 2, so weist hier die Gesamtgruppe ein sehr viel geringeres Maß an Homogenität auf. Verschiedene Indizien deuten darauf hin, daß es sich um Fragestellungen handelt, zu denen man (noch) keine klar ausgeprägte Einstellung besitzt. Das ist verständlich, nachdem diese Aspekte auch im Wissenschaftsbereich offene Fragen sind. Folgende Indizien bestätigen unsere Auffassung:

- a) der hohe Anteil an Urteilen, die weder zustimmen noch ablehnen (21,7 % bzw. 24,3 %);

- b) das fast völlige Fehlen von Extremwerten (1) und (7);
- c) einige Unterschiede zwischen Teilgruppen, die auf hohe Zufallsraten bei den Urteilen schließen lassen.

Junge und alte Schulräte stimmen gleich stark zu, Schulräte mit 54–57 Jahren zeigen bei Nr. 10 die geringste Zustimmung, mit nur 3,8 %, während sie bei Nr. 12 mit über 45 % am stärksten zustimmen.

Wir sehen hier keine klare Tendenz, keine eindeutige Ausrichtung der Urteile. Eine Erklärung für die eher zufälligen Urteile mag darin liegen, daß diese Aspekte für den Schulrat und seine beruflichen Aktivitäten relativ peripheren Charakter besitzen.

Insgesamt zeichnet sich bei Statement 10 ein eher pragmatisches Denken ab, das – bedingt durch die Erfahrungen schulischer Realität – weniger eine Analyse des Sollenszustands, weniger Überprüfung bestehender und Formulierung neuer Ziele wünscht, sondern statt dessen die jeweils gegebene Realität wissenschaftlich erfassen will.

Die Korrelationen der Nr. 10 mit konservativen Statements (Nr. 6:  $r = 0,33$ ; Nr. 16:  $r = 0,31$ ; Nr. 36:  $r = 0,28$ ; Nr. 50:  $r = 0,29$ ) lassen erkennen, daß eine Zustimmung zum Statement eher Ausdruck einer konservativen Grundeinstellung ist. Dies wird in gewisser Weise bestätigt, wenn 25 % der Katholiken, aber nur 9 % Protestanten, 24 % der BP/CSU-Wähler, aber nur 8 % der FDP/SPD-Wähler zustimmen.

Beim Statement 12 wollten wir feststellen, inwieweit sich das Autonomiekonzept auch bei der Beurteilung einer konkreten Situation findet, denn hier ist ja der Gegensatz Fachwissenschaft – Didaktik explizit formuliert.

Der Vergleich der Teilgruppen brachte überraschende Ergebnisse:

Wir hatten vermutet, daß die beim Autonomieaspekt (Faktor 1) hoch ladenden Gruppen auch bei diesem Statement durch Ablehnung verdeutlichen würden, daß sie der Fachwissenschaft keinen Vorrang gegenüber der Didaktik einzuräumen bereit sind, wenn es um Lehrpläne für die Schule geht.

Bestätigt wird diese Hypothese jedoch nur bei der Gruppe der ältesten Schulräte. Sie stimmen tatsächlich nur mit 29 % zu, während von den jüngeren Kollegen 42 % bzw. 46 % der Fachwissenschaft Priorität einräumen. Die Unterschiede sind schwach signifikant ( $p < 0,10$  bzw.  $0,05$ ).

Überraschend ist dagegen, daß zwar 45 % der Katholiken aber nur 21 % der Protestanten zustimmen; ein ähnliches Bild zeigen die nach Parteipräferenz unterschiedenen Gruppen: Von den CSU-Wählern stimmen 42 %, von den FDP/SPD-Wählern dagegen nur 27 % zu.

Mögliche Erklärungen können sein, daß das Autonomiekonzept so abstrakt und irrational ist, daß es nicht in die Realität „durchschlägt“ oder aber, daß in diesem Fall noch neue Bedingungsvariablen hinzukommen:

Man stimmt eventuell bei Nr. 12 zu, weil man – angesichts der Curri-

culumdiskussion zum Zeitpunkt der Befragung – weiß, daß die Bevorzugung und Betonung der Fachwissenschaft ein hohes Maß an sozialer Wünschbarkeit besitzt und die Meinung von Ministerium und Interessengruppen wiedergibt; der dadurch erfahrene Konformitätsdruck kann die Widersprüchlichkeit der Urteile teilweise erklären.

#### 4.4.2. Zusammenfassung

Die Urteile zum Faktor 4 lassen erkennen, daß sich die Schulräte klar als Praktiker verstehen und von diesem Selbstverständnis her ihre Urteile zur Theorie abgeben. Als Praktiker sind sie in hohem Maß von Vorstellungen und Auffassungen beeinflusst, wie sie vor allem in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik formuliert wurden.

Aus beiden Feststellungen kann für das Theorieverständnis gefolgert werden, daß als entscheidendes Kriterium für die Qualität pädagogischer Theorie stets ihr Praxisbezug, ihre Umsetzbarkeit in erzieherisches Handeln, ihre Relevanz für die jeweils konkrete „pädagogische Realität“ angesehen wird.

Aus der Position des Praktikers heraus hält man auch die Untersuchung von Normen für weniger bedeutsam als die empirische Erfassung vorgegebener Realität. Die Schulräte lassen – wohl auch Ergebnis langjähriger Berufsarbeit – ein sehr pragmatisches zweckorientiertes Denken erkennen.

Ausgangspunkt ist stets die bestehende, vorgefundene Realität, deren Grundbedingungen nicht in Frage gestellt werden. Der Wissenschaft spricht man mehr „Dienstleistungsfunktion“ für die Praxis zu. Ihre Aussagen sollen keinen allzu hohen Abstraktionsgrad besitzen, weil sonst die Anwendbarkeit auf die spezifische Unterrichtssituation verlorengehen könnte.

Ein solches Verständnis birgt die Gefahr in sich, daß man Probleme zu eng, zu wenig im jeweiligen Bezugsrahmen sieht, daß man zu einseitig argumentiert, weil man die kritische und korrigierende Funktion pädagogischer Theorie für die Praxis nicht akzeptiert oder sie völlig der anderen Funktion unterordnet, bestehende Gegebenheiten zu legitimieren.

#### 4.5. Faktor 5: Der Mensch im Spannungsfeld von Personalität und Technik

##### 4.5.1. Darstellung und Interpretation

Mit den Statements des Faktors 5 werden Gegensätze erfaßt, die sich aus einem bestimmten Menschenbild einerseits und der zunehmenden

| Laufende Nr. | Fragebogen Nr. | Formulierung des Statements                                                                                                                              | Ladung |
|--------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 1            | 49             | Die Mechanisierung des Unterrichts durch die verschiedenen Medien bedeutet Entpersonalisation für den Schüler.                                           | 0,69   |
| 2            | 25             | Zunehmende technische Perfektion bedeutet auch Abnahme der Bedeutung des einzelnen.                                                                      | 0,58   |
| 3            | 37             | Die zunehmende Hereinnahme von Medien in den Unterricht bedeutet einen Verlust an Einfluß für die Lehrerpersönlichkeit.                                  | 0,57   |
| 4            | 32             | Die Technik besitzt ihre eigenen Gesetze, die den Gesetzen des organischen Lebens unvereinbar gegenüberstehen.                                           | 0,54   |
| 5            | 7              | Politische Entscheidungen müssen vom Interesse des ganzen Staatsvolkes getragen sein und dürfen nicht von einzelnen Interessengruppen bestimmt werden.   | 0,48   |
| 6            | 35             | Eine Gleichberechtigung fachwissenschaftlicher und pädagogisch-didaktischer Argumente bei der Unterrichtsplanung ist für den Pädagogen nicht akzeptabel. | 0,45   |
| 7            | 48             | Je größer Organisationen sind, desto mehr wird der einzelne zur Nummer und verliert an Individualität.                                                   | 0,43   |
| 8            | 27             | Wir werden die Demokratie verspielen, wenn wir sie auf die Politik und – vielleicht – die Wirtschaft beschränken.                                        | 0,41   |
| 9            | 24             | Jede innere Anpassung an eine Maschine bedeutet Verlust an Menschsein, insbesondere an innerem Menschsein.                                               | 0,31   |

Technisierung unserer Gesellschaft andererseits ergeben. Dabei steht einem stark personalistisch geprägten Selbstverständnis vom Menschen Technik gegenüber als „Lebenssystem, das auf der Basis der rationalen und empirischen Natur- und Sozialwissenschaften durch Industrialisierung gekennzeichnet ist“ (Krings 1971, S. 42). Technische Systeme werden dabei nicht mehr allein als Schutz und Hilfe, sondern auch als Bedrohung empfunden, weil sich nicht nur Produk-

tion und Industrie, sondern zunehmend auch staatliche Administration, Dienstleistungen und gesellschaftliche Organisationen in technischen Systemen vollziehen (vgl. *Krings*, ebd.).

Die empfundene Bedrohung, die negative Einstellung zur Technik wird damit begründet, daß „die Technik, insbesondere die Welt der Maschine ... ihre eigenen Gesetze (besitzt), die den Gesetzen des organischen Lebens unvereinbar gegenüberstehen“ (*Keilhacker* 1958, S. 67; vgl. Statement 32). Man glaubt, „die Perfektion des zivilisierten Daseins durch die Technik bis zum „genormten Menschen“ (habe) die Entnaturalisierung des menschlichen Lebens zur Folge“ (*Grebing* 1971a, S. 38).

Technischer Fortschritt und Industrialisierung werden in ursächlichem Zusammenhang mit Entpersönlichung und Vermassung gesehen. Die Ablehnung der Technik „kommt in der Befürchtung zum Ausdruck, Technik erlange Verfügungsgewalt über ... Menschen“ (*Schröder* 1971, V/VI).

Mit einer solchen Interpretation des Verhältnisses Mensch-Technik, in dem „die Auflösung der geistig-seelischen Einheit der Person bereits in der technisch-ökonomischen Struktur unseres modernen Zeitalters“ (*Grebing* 1971, S. 91) als vorgegeben gesehen wird, ist ein „Topos konservativer Kultur- und Zivilisationskritik“ gegeben (*Grebing* 1971, S. 95).

„Die Erhaltung des früheren einheitlichen Prinzips, nach dem der Mensch der vortechnischen Zeit die ganze Welt und sein ganzes Leben aufgebaut dachte, ist nicht mehr möglich“ (*Keilhacker* 1958, S. 67). Man glaubt, dieser „Verlust der Sinnmitte“, des „einheitlichen Prinzips“, führe dazu, daß der Mensch „innerhalb weniger Generationen immer heimatloser, wurzelloser und traditionsloser“ werde (vgl. *Grebing*, 1971, S. 85).

Daß sich solche Gedanken in der Pädagogik häufig finden, kann damit erklärt werden, daß man im Schuler meist den noch schutzbedürftigen Zögling sieht, der in besonderem Maß durch solche Mächte wie die Technik gefährdet scheint. Antinomie- und Autonomiekonzept geisteswissenschaftlicher Pädagogik ebenso wie die verschiedenen Theorien personaler Erziehung (vgl. *Gerner* 1965) betonen die Bedürfnisse und Besonderheiten des Individuums; die Notwendigkeit solcher Überlegungen wird kaum jemand in Frage stellen. Die Gefahr liegt in der Ausschließlichkeit, mit der oftmals solche Positionen vertreten werden.

In der Fixierung auf die „Personhaftigkeit des Menschen wird allzu leicht ein Menschenbild geprägt, das den Anforderungen der Realität, seien es die der Schule oder anderer sozialer Systeme, nicht oder nur unzureichend gerecht wird; dies deswegen, weil es sich oft angesichts aufbrechender Konflikte in eine falsch verstandene Innerlichkeit fluchtet, weil es allzu leicht bei Negation und Kritik bestehender

Schwierigkeiten stehenbleibt, weil es dazu verführt, sozialromantische Vorstellungen an die Stelle realistischer Kompromisse zu setzen. Dies gilt in gleicher Weise für den sozialen Bereich wie für das Verhältnis Mensch-Technik.

Im Fragebogen haben wir die Spannung zwischen technischem Fortschritt und den Vorstellungen einer individualistisch orientierten Pädagogik unter verschiedenen Aspekten dargestellt (vgl. Nr. 24, 25, 32, 37, 48, 49).

Wer diesen Statements insgesamt zustimmt, läßt damit erkennen, daß er der Technik als Ganzem, dem technischen Fortschritt und Innovationen eher skeptisch und ablehnend gegenübersteht, daß man in pädagogischer Technologie die „Gefahr einer manipulierbaren Funktionsertüchtigung“ (Schöler 1972, V) junger Menschen sieht.

Der von uns herausgestellte Gegensatz zwischen Person und Technik, zwischen individuellem und „anonymer Organisation“ wird auch von den Experten als die faktorbestimmende Dimension angesehen. So, wenn man von „Individualität gegen Organisation“, vom „Abgrenzen der Technik gegen organisches Leben“, von „Skepsis gegenüber Technik und Moderne zugunsten der Person“ spricht. Man sieht Vorstellungen von der „Technologisierung als Entpersönlichung des Lebens“ als faktorbestimmend an und fügt erklärend hinzu, daß dies herrühre von dem „Mißverständnis von der Technologisierung des Lebens, die die personalen Bezüge der Menschen verdrängt“.

Auf die Schwierigkeit, die Statements 7, 35 und 27 in einen sinnvollen Interpretationszusammenhang zu bringen, weisen auch zwei der Experten hin. Die drei Statements zeigen bei der faktorspezifischen Korrelationsmatrix niedrige Werte, sie korrelieren auch mit anderen, inhaltlich ähnlichen Statements nur recht gering (z. B. Nr. 35-12:  $r = 0,02$ ).

Hinzu kommt, daß z. B. Statement 27 auch auf F2 mit 0,34, auf F4 mit 0,39 lädt, so daß der „faktorspezifische Aussagegehalt“ offensichtlich recht gering ist. Im Rahmen des Faktors 5 ließen sich Nr. 7 und Nr. 27 nur dahingehend interpretieren, daß in beiden das „einheitliche Prinzip“ (Keilhacker), die alles umfassende, weitgehend widerspruchsfreie Konzeption einer Welt erkennbar wird, in der das „ganze Staatsvolk“ vom gleichen Interesse geleitet ist, in dem „die Demokratie“ als positiv beurteilte Herrschaftsform in alle Gebiete vordringt.

Die folgende Korrelationsmatrix bestätigt die Isoliertheit der drei letztgenannten Statements und läßt zugleich die Stärke des Zusammenhangs zwischen den „technologieorientierten Statements“ deutlich werden.

Die Korrelationswerte lassen die zentrale Position des Statements 25 innerhalb des Faktors deutlich werden; in ihm scheint die faktorbestimmende Dimension am klarsten erfaßt.

Tabelle 42: Korrelationsmatrix Faktor 5

|    | 49   | 25   | 37   | 32   | 7    | 35    | 48   | 27    | 24   |
|----|------|------|------|------|------|-------|------|-------|------|
| 49 | 1.00 | .489 | .565 | .202 | .194 | .230  | .270 | .207  | .182 |
| 25 | .489 | 1.00 | .355 | .345 | .122 | .245  | .344 | .194  | .482 |
| 37 | .565 | .355 | 1.00 | .205 | .058 | .288  | .241 | .095  | .154 |
| 32 | .202 | .345 | .205 | 1.00 | .149 | .225  | .346 | .142  | .249 |
| 7  | .194 | .122 | .058 | .149 | 1.00 | .037  | .026 | .161  | .137 |
| 35 | .230 | .245 | .288 | .225 | .037 | 1.00  | .181 | -.054 | .125 |
| 48 | .270 | .344 | .241 | .346 | .026 | .181  | 1.00 | .221  | .278 |
| 27 | .207 | .194 | .095 | .142 | .161 | -.054 | .221 | 1.00  | .207 |
| 24 | .182 | .482 | .154 | .249 | .137 | .125  | .278 | .207  | 1.00 |

Wichtigen Aufschluß erbringen die Korrelationen von Einzelstatements des Faktors 5 zu solchen der anderen Faktoren. Es zeigt sich, daß höhere Korrelationen mit solchen Statements bestehen, in denen autoritär-hierarchische Vorstellungen und Demokratisierungsproblematik angesprochen sind. So liegen ca. 70 % der *r*-Werte zwischen den Technologiestatements Nr. 49, 25, 37 und 32 einerseits und den Statements Nr. 16, 17, 20, 30, 38, 40 und 52 andererseits über  $r = 0,30$ .

Die positiven Korrelationen lassen darauf schließen, daß Skepsis gegenüber technischem Fortschritt und großen Organisationen in engem Zusammenhang steht mit bestimmten traditionalistischen Vorstellungen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis wie zu herkömmlichen Ordnungsformen allgemein.

Es mag sein, daß man in Demokratisierung wie Technisierung in gleicher Weise Gefährdung bestehender persönlicher und partikularistischer Beziehungen sieht, daß überschaubare Gruppen wie die Beachtung der Einzelpersonlichkeit durch Vermassung verlorengehen können (vgl. Grebing 1971a, S. 102; Briefs 1952, S. 37).

Die folgenden Korrelationen mit den beiden Konservatismusstatements Nr. 2 Kons. („Wenn man Dinge stark verändert, gewöhnlich schlechter“) und Nr. 20 Kons. („Erst wissen, daß etwas wirklich klappt, bevor dafür einsetzen“) lassen erkennen, daß zustimmende Urteile zu den Statements des Faktors 5 zugleich eine gewisse Innovationsfeindlichkeit erfassen.

Nr. 2 Kons. – Nr. 49:  $r = 0,32$

Nr. 2 Kons. – Nr. 25:  $r = 0,30$

Nr. 2 Kons. – Nr. 37:  $r = 0,36$

Nr. 20 Kons. – Nr. 48:  $r = 0,30$

Nr. 20 Kons. – Nr. 24:  $r = 0,39$

## Zusammenfassung:

Der Faktor 5 erfaßt die Spannungen und Widersprüchlichkeiten, wie sie sich aus dem Verhältnis von Mensch und technischer Welt ergeben. Dabei stehen sich eine (oft zu einseitig interpretierte) Theorie personaler Erziehung und eines Selbstverständnisses vom Menschen einerseits und die ständig zunehmende Bedeutung technischer Systeme in den verschiedenen Lebensbereichen andererseits gegenüber.

Die Zustimmung zum Faktor 5 ist Ausdruck von Skepsis gegenüber technischem Fortschritt und Großorganisationen, impliziert kritische Einstellungen gegenüber einer durch Technisierung möglichen „Ver-massung“, in der man ein Haupthindernis für eine tiefgreifende, personale Bildung, für ein „Erwachen zur Selbstentscheidungsmächtigkeit“ (Oswald in Gerner 1965, S. 311) sieht.

Die Korrelationen von Einzelstatements des Faktors mit solchen anderer Faktoren wie der Konservatismusskala lassen erkennen, daß Zustimmung zum Faktor 5 Ausdruck einer konservativen Grundhaltung ist, die auch in den Urteilen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis wie zu allgemeinen autoritär-hierarchischen Vorstellungen erfaßt wird.

### 4.5.2. Die Urteile der Befragten

#### 4.5.2.1. Urteile der Gesamtgruppe

Tabelle 43: Gesamtgruppe/Faktor 5

| Frage-<br>bogen<br>Nr. | Statement                                                                                                                         | Zustim-<br>mung<br>1—3 | unent-<br>schieden<br>4 | Ab-<br>lehnung<br>5—7 | $\bar{x}$ | s     |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------|-------|
| 49                     | Die Mechanisierung des Unterrichts durch die verschiedenen Medien bedeutet Entpersonalisation und Kontaktverlust für den Schüler. | 43,5 %<br>(50)         | 16,5 %<br>(19)          | 40,0 %<br>(46)        | 3,97      | 1,619 |
| 25                     | Zunehmende technische Perfektion bedeutet auch Abnahme der Bedeutung des einzelnen.                                               | 60,0 %<br>(69)         | 13,9 %<br>(16)          | 26,1 %<br>(30)        | 3,20      | 1,702 |
| 37                     | Die zunehmende Her-einnahme von Medien in den Unterricht bedeutet einen Verlust an Ein-fluß für die Lehrerper-sönlichkeit.        | 15,6 %<br>(18)         | 4,3 %<br>(5)            | 80,0 %<br>(92)        | 5,45      | 1,546 |

| Frage-<br>bogen<br>Nr. | Statement                                                                                                                                                | Zustim-<br>mung<br>1—3 | unent-<br>schieden<br>4 | Ab-<br>lehnung<br>5—7 | $\bar{x}$ | s     |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------|-------|
| 32                     | Die Technik besitzt ihre eigenen Gesetze, die den Gesetzen des organischen Lebens unvereinbar gegenüberstehen.                                           | 30,5 %<br>(34)         | 25,2 %<br>(29)          | 44,4 %<br>(51)        | 4,22      | 1,626 |
| 7                      | Politische Entscheidungen müssen vom Interesse des ganzen Staatsvolks getragen sein und dürfen nicht von einzelnen Interessengruppen bestimmt werden.    | 96,5 %<br>(111)        | 2,6 %<br>(3)            | 0,9 %<br>(1)          | 1,42      | 0,816 |
| 35                     | Eine Gleichberechtigung fachwissenschaftlicher und pädagogisch-didaktischer Argumente bei der Unterrichtsplanung ist für den Pädagogen nicht akzeptabel. | 13,0 %<br>(15)         | 7,8 %<br>(9)            | 79,1 %<br>(91)        | 5,51      | 1,541 |
| 48                     | Je größer Organisationen sind, desto mehr wird der einzelne zur Nummer und verliert an Individualität.                                                   | 83,5 %<br>(96)         | 9,6 %<br>(11)           | 6,9 %<br>(8)          | 2,29      | 1,323 |
| 27                     | Wir werden die Demokratie verspielen, wenn wir sie auf die Politik und – vielleicht – die Wirtschaft beschränken.                                        | 82,6 %<br>(95)         | 11,3 %<br>(13)          | 6,1 %<br>(7)          | 2,18      | 1,348 |
| 24                     | Jede innere Anpassung an eine Maschine bedeutet Verlust an Menschsein, insbesondere an innerem Menschsein.                                               | 72,2 %<br>(83)         | 15,7 %<br>(18)          | 12,2 %<br>(14)        | 2,73      | 1,404 |

Sieht man die Zustimmungen insgesamt, so zeigt sich, daß der in den Statements behauptete Widerspruch zwischen Mensch und Technik von erstaunlich vielen Befragten bejaht wird. Besonders eindrucksvoll wird dies an den Statements 24 und 25 deutlich. Zugleich fällt auf, daß bei Nr. 32 und 49 sehr viel geringere Zustimmung und bei Nr. 37 sogar starke Ablehnung erfolgt.

Wie läßt sich dies erklären?

Wir meinen, daß Technik hier einmal als rationales und nützliches Instrument menschlicher Kultur, zum andern jedoch als Ursache für Vermassung, Mechanisierung der Person, Entnatürlichung und Depersonalisation gesehen wird. Aus dieser „Zweideutigkeit“ des Begriffs heraus sind auch die Urteile zu erklären.

Technischer Fortschritt und Innovation werden dann akzeptiert, wenn man in ihnen Hilfe, Unterstützung, Arbeitserleichterung sieht (vgl. Nr. 37), bereits dort aber, wo das Verhältnis der Technik zum Schüler als dem Adressaten angesprochen wird, wo sie möglicherweise den persönlichen Kontakt zwischen Lehrer und Schüler stört, wird sie weitaus stärker abgelehnt (Nr. 49).

Offenbar geht es weniger um eine globale Technologiefindlichkeit als vielmehr um eine – pädagogisch motivierte – Skepsis und Reserviertheit gegenüber Technisierung.

Die größten Befürchtungen hegt man dabei offensichtlich vor einer gesellschaftlichen Ordnung, die von technischen Systemen bestimmt wird, in der die Verfügbarkeit des einzelnen über die Technik verlorengeht, in der Personalität und Individualität des Menschen bedroht scheinen. Gerade in einer autonomen Persönlichkeit, in der Erhaltung der Einmaligkeit des Menschen sehen – unabhängig von nahezu allen Bedingungsvariablen – die Befragten unverzichtbare Elemente ihres Menschenbildes. Bei all diesen Aussagen ist natürlich stets stillschweigend die Ausgangshypothese übernommen, daß eben diese Personalität durch technischen Fortschritt bedroht sei.

Ein wichtiger Aspekt für die Beurteilung der Ergebnisse ergibt sich aus dem Grad der Allgemeinheit der Statementformulierung:

Wir meinen, daß gerade bei den allgemein formulierten Statements, bei denen von „der Technik“, „der Maschine“ die Rede ist, „Einstellungsmuster“ wie Antinomie- und Eigenständigkeitsdenken weitaus leichter und häufiger bei der Urteilsabgabe Einfluß ausüben, als dies bei den konkreter formulierten Statements, die stärkeren und klarer erkennbaren Realitätsbezug besitzen, erkennbar ist (vgl. Nr. 49, 37).

Das mag ein weiterer Hinweis darauf sein, daß solch allgemeine Einstellungen oftmals „ohne Bezug zur Realität“ existieren, daß sie in der konkreten Situation nicht mehr in der gleichen Entschiedenheit vertreten werden, weil Sachzwänge und eigene Erfahrungen dem entgegenstehen.

#### 4.5.2.2. Die Urteile der Altersgruppen zum Verhältnis „Mensch–Technik“

Bei den Teilgruppenvergleichen beschränken wir uns auf die Technologiestatements 49, 25, 37, 32, 48 und 24, weil in ihnen das Wesentliche des Faktors erfaßt ist.

*Tabelle 44: Technologiestatements F 5 / Alter*

|                    | Zustimmung<br>1-3 |      | unentschieden<br>4 |     | Ablehnung<br>5-7 |      |
|--------------------|-------------------|------|--------------------|-----|------------------|------|
| -53 Jahre          | 41,33 %           | (29) | 15,98 %            | (8) | 42,72 %          | (20) |
| 54-57 Jahre        | 55,12 %           | (14) | 14,10 %            | (4) | 30,73 %          | (8)  |
| 58 Jahre und älter | 59,37 %           | (24) | 12,18 %            | (5) | 28,46 %          | (12) |

Der t-Test zeigt schwach signifikante Unterschiede zwischen den jüngeren Schulräten und den beiden anderen Gruppen ( $p < 0,10$ ).

Ältere Schulräte neigen demnach eher dazu, in technischem Fortschritt und komplexen Organisationen Phänomene zu sehen, die mit der Persönlichkeit des Menschen sowie einer personalen Erziehung nicht zu vereinbaren sind.

Eine Analyse des Einzelstatements zeigt, daß vor allem die Medienstatements Nr. 49 und 37 sowie die Nr. 25 sehr unterschiedlich beurteilt werden.

*Tabelle 45: Statements 49, 37, 25 / Alter*

|        | -53 Jahre |       | 54-57 Jahre |       | 58 Jahre und älter |       |
|--------|-----------|-------|-------------|-------|--------------------|-------|
|        | M         | s     | M           | s     | M                  | s     |
| Nr. 49 | 4,52      | 1,611 | 3,88        | 1,681 | 3,39               | 1,394 |
| Nr. 37 | 6,02      | 1,082 | 4,62        | 1,791 | 5,32               | 1,604 |
| Nr. 25 | 3,67      | 1,742 | 3,23        | 1,632 | 2,63               | 1,561 |

Die Werte der t-Tests zeigen die Unterschiede:

|         |                |          |                             |
|---------|----------------|----------|-----------------------------|
| Nr. 49: | jung - mittel: | t = 1,60 | nicht signifikant           |
|         | jung - alt:    | t = 3,53 | signifikant ( $p < 0,001$ ) |
| Nr. 37: | jung - mittel: | t = 3,68 | signifikant ( $p < 0,001$ ) |
|         | jung - alt:    | t = 2,42 | signifikant ( $p < 0,02$ )  |
|         | mittel - alt:  | t = 1,65 | signifikant ( $p < 0,10$ )  |
| Nr. 25: | jung - alt:    | t = 2,97 | signifikant ( $p < 0,01$ )  |

Mit zunehmendem Alter steigt auch die Skepsis gegenüber technischem Fortschritt; die Medien werden in diese Skepsis eingeschlossen.

Allerdings zeigen die Ergebnisse bei Nr. 49 und 37, daß man weitaus mehr um den Schüler als „Opfer“ solcher Medien fürchtet (Nr. 49), während bei Nr. 37 auch die älteren Kollegen durch ihre recht klare

Ablehnung verdeutlichen, daß sie die Lehrerpersönlichkeit mehrheitlich nicht in Gefahr sehen.

Auch hier ist keine pauschale Technologiefindlichkeit vorhanden, sondern Skepsis gegenüber Technisierung ist pädagogisch motiviert und erfährt von daher auch ihre Begrenzung.

#### 4.5.2.3. Die Urteile der anderen Teilgruppen

Vergleicht man die Gruppen nach Dienstalter, Laufbahn, Wahlverhalten und Konfession, so lassen sich keine signifikanten Unterschiede bei den Urteilen zu den Technologiestatements als Gruppe feststellen. Bei den Einzelstatements werden nur bei der Nr. 37 (Medien im Unterricht) und der Nr. 48 (Organisationsgröße) klarere Unterschiede erkennbar. Bei beiden stimmen BP/CSU-Wähler, dienstältere Schulräte (mehr als 10 Dienstjahre) sowie Katholiken signifikant höher zu als FDP/SPD-Wähler, dienstjüngere Schulräte und Protestanten. Die Signifikanzniveaus liegen zwischen 5 % und 1 %. Offenbar erfassen gerade diese beiden Statements das im Faktor enthaltene konservative Element am klarsten.

#### 4.5.3. Zusammenfassung

Skepsis und Distanz gegenüber technischem Fortschritt und einer Zunahme technischer Systeme in allen Lebensbereichen wird bei den allgemeinen, globaler formulierten Statements in stärkerem Maße geäußert als bei konkreten Aussagen, die einen klaren Praxisbezug besitzen.

Die Skepsis ist altersspezifisch unterschiedlich: Ältere Schulräte stimmen den negativ formulierten Statements am stärksten zu bzw. lehnen am schwächsten ab.

Die Einzelergebnisse zeigen, daß insbesondere eine durch Technik und Großorganisation bedingte Anonymität sowie Bedeutungsverlust der Einzelperson von der Mehrheit der Schulräte als Gefahr gesehen wird. Bei den Medien sieht man solche Gefährdung – wenn überhaupt – dann vor allem für den Schüler als den Adressaten (Nr. 49), dagegen kaum für den Lehrer und die Möglichkeiten seiner Einflußnahme auf die Unterrichtsplanung (Nr. 37).

Wir meinen, daß man als Gesamtgruppe Übereinstimmung im Hinblick auf ein bestimmtes individualistisch und personal geprägtes Menschenbild besitzt, daß sich aber bei der Einschätzung der durch die Technisierung möglichen Gefährdung zwei unterscheidbare Gruppen von Schulräten ergeben:

eine eher konservativ-traditionalistisch eingestellte Gruppe, der die Mehrheit der älteren Schulräte über 58 Jahre angehören, weniger deutlich sind CSU-Wähler und Katholiken überrepräsentiert; sie stehen technischem Fortschritt mit den Auswirkungen, die ihm auf den einzelnen

zugeschrieben werden, eher ablehnend gegenüber, ihr Denken mag von einem pädagogischen Antinomiekonzept geprägt sein. Zugleich spricht aus den Urteilen auch ein gewisses Maß an Innovationsfeindlichkeit.

Diesen eher konservativ eingestellten Befragten steht eine andere Gruppe gegenüber, der die jüngeren Schulkollegen, weniger deutlich Protestanten und FDP/SPD-Wähler, zuzurechnen sind. Diese Gruppe zeigt, daß sie nicht bereit ist, den behaupteten Gegensatz von Mensch und Technik uneingeschränkt anzuerkennen.

Sie sehen zwar in einer zu großen Organisation und in einer „Anpassung an die Maschine“ ebenfalls Gefahren, doch zeigen sie im konkreten Fall (Nr. 49, 37) sowie bei der Betonung der Unvereinbarkeit von „Technik“ und „Menschsein“ (Nr. 32) stärkere Distanz.

#### 4.6. Faktor 6: Mitbestimmung und Schulaufsicht

##### 4.6.1. Darstellung und Interpretation

| Lau-<br>fende<br>Nr. | Frage-<br>bogen<br>Nr. | Formulierung des Statements                                                                                                                                           | Ladung  |
|----------------------|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 1                    | 33                     | Das jetzt bestehende Vertrauensverhältnis zwischen Schulrat und Lehrern würde durch eine Mitbestimmung von Lehrervertretern bei Beurteilungen gestört.                | -0,69   |
| 2                    | 19                     | Eine institutionalisierte Mitbestimmung bei Visitationen würde für viele meiner Lehrer gegenüber dem jetzigen System Nachteile bringen.                               | -0,64   |
| 3                    | 30                     | Eine weitergehende Demokratisierung des Verhältnisses „Lehrer-Schulrat“ würde an dem fixierten Rollenbild scheitern, das die Lehrerschaft von „dem Schulrat“ besitzt. | -0,56   |
| 4                    | 40                     | Ein Streik von Lehrkräften ist mir undenkbar.                                                                                                                         | -0,44   |
| 5                    | 6                      | Die Aufgabe und die Struktur des Schulwesens verbieten eine Übernahme von Mitbestimmungsmodellen von selbst.                                                          | -0,43   |
| 6                    | 38                     | Mitbestimmung in der Schulaufsicht würde für mich eine starke Verunsicherung meiner Position bedeuten.                                                                | -0,42   |
| 7                    | 39                     | Die Verwaltungsanforderungen in der VS sollten an den äußersten Rand des Schul-<br>lebens gehören.                                                                    | (-0,35) |

Statement 39 wird hier zwar angeführt, für die Faktorinterpretation ziehen wir es jedoch nicht heran.

Der Faktor 6 zeigt eine recht klare Struktur, die auch leicht interpretierbar ist: Alle Einzelvariablen erfassen Teilaspekte von Demokratisierung und Mitbestimmung in der Schulaufsicht. Sieht man darin vor allem eine Veränderung der derzeit bestehenden – hierarchischen – Ordnung, so kann auch das Streikstatement eingeordnet werden.

Die leichte und eindeutige Interpretierbarkeit wird auch an der Ähnlichkeit der Expertenurteile deutlich: Man spricht von „Mitbestimmungs- und Demokratisierungsbestrebungen in der Schulaufsicht“, von der „Demokratisierung von Schule und Verwaltung“, von „Mitbestimmung in der mittleren Organisationsebene des Schulwesens“ oder von dem Gegensatz „Schulratsaufsicht gegen Lehrermitbestimmung“.

Bestätigt werden die Eindeutigkeit der Aussagen und der zwischen ihnen bestehende Zusammenhang auch durch die Werte der Korrelationsmatrix, es findet sich – im Gegensatz zu den anderen Faktoren – kein Statement, das völlig „herausfällt“, ebensowenig ist eine eindeutige Clusterbildung innerhalb des Faktors erkennbar.

*Tabelle 46: Korrelationsmatrix Faktor 6*

|    | 6    | 19   | 30   | 33   | 38   | 40   |
|----|------|------|------|------|------|------|
| 6  | 1.00 | .235 | .270 | .348 | .229 | .261 |
| 19 | .235 | 1.00 | .276 | .523 | .247 | .244 |
| 30 | .270 | .276 | 1.00 | .317 | .456 | .266 |
| 33 | .348 | .523 | .317 | 1.00 | .330 | .372 |
| 38 | .229 | .247 | .456 | .330 | 1.00 | .336 |
| 40 | .261 | .244 | .266 | .372 | .336 | 1.00 |

Die unterschiedliche Höhe der Korrelationen läßt natürlich erkennen, welche Teilaspekte in besonders engem Zusammenhang zueinander stehen (z. B. Nr. 19–33; Nr. 30–38).

Die mit dem Faktor angesprochenen Fragen einer Demokratisierung der Schulaufsicht, verbunden mit einer veränderten Beurteilung der Lehrerrolle, erhielten auch durch die Studentenbewegung der Jahre nach 1965 Antrieb und Aktualität: Pädagogen wie Soziologen, Lehrerverbände wie Schulvereinigungen, Eltern wie Politiker griffen das Thema auf.

Äußeres Zeichen für die zugemessene Bedeutung ist allein schon das enorme Anwachsen der Literatur zu diesem Thema nach 1967 (vgl. Friedl 1971, S. 332; Lenhart 1972, Anm. S. 194: 217 ff.).

Im Lager der Vertreter einer Demokratisierung im gesellschaftlichen Bereich lassen sich zwei Gruppen mit verschiedenen politischen Zielsetzungen unterscheiden:

Zum einen sind es die Vertreter gemäßigter, gesellschaftsreformer-

scher Modelle, denen es um konkrete, kurz- und mittelfristige Veränderungen, um mehr soziale Gerechtigkeit, mehr Selbst- und Mitbestimmung, um mehr kritisches Verstehen geht, ohne daß sie die gegebene gesellschaftliche Ordnung grundsätzlich in Frage stellen (vgl. z. B. *Hamm-Brücher* 1968, 1969). Davon zu unterscheiden ist die Gruppe revolutionärsozialistischer Kritiker, die systemimmanente Reformpolitik für illusionär, antikapitalistische Zielsetzungen für unabdingbar notwendig ansehen (vgl. *Altvater/Huisken* 1971).

Es ist einer der wesentlichen Mängel der Demokratisierungsdebatte, daß zwischen beiden Gruppen keine genügend intensive Diskussion stattfand, so daß auch eine klare Abgrenzung von Zielen und Methoden nur stellenweise erfolgte. Hinzu kommt, daß in den Auseinandersetzungen mit den Gegnern solcher Demokratisierungsbestrebungen auf beiden Seiten häufig Diffamierungen und Globalurteile an die Stelle einer differenzierten, die Realitäten des bestehenden Schulwesens einbeziehenden Argumentation traten.

Als Themen dieser Demokratisierungsdebatte zeichneten sich schwerpunktmäßig bestimmte Bereiche ab:

- die Forderungen nach mehr Mitbestimmung für Lehrer und Eltern, der Wunsch nach Mitsprache der Schüler bei Unterrichtsplanung, Themenstellungen und Lernzielen,
- die Wählbarkeit der Funktionsträger in Schule und Schulaufsicht auf Zeit,
- das Kollegialprinzip mit auf Zeit gewählten Kontrollorganen anstelle des „bürokratischen Prinzips der Einzelentscheidungen“,
- Trennung der Doppelfunktion der Schulaufsicht in Beratungs- und Kontrollfunktionen,
- Revision des Beamtenrechts mit Einführung des Streikrechts für Lehrer.

(Vgl. *Friedl* 1971, S. 172; *Lenhart* 1972, S. 75; *Mund* Nr. 132, 1969.)

Wichtigste Repräsentanten solcher Forderungen waren zunächst die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), hier insbesondere der „Ausschuß junger Lehrer und Erzieher“.

Tendenziell ähnliche Vorstellungen finden sich aber auch im Bildungsbericht der Bundesregierung von 1969 wie in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen (1973).

So steht im Bildungsbericht der Bundesregierung unter anderem: „Anstelle hierarchischer Denk- und Verhaltensmuster in weiten Bereichen der Gesellschaft muß sich ein neues Demokratieverständnis durchsetzen. Seine Merkmale sind gesellschaftliche und soziale Chancengleichheit, Selbstbestimmung und neue Formen der Mitverantwortung und Mitbestimmung“ (zit. n. *Lenhart* 1972, S. 30).

Kritik erfahren die Vorschläge von Kultusministerien der von CDU/CSU-regierten Bundesländer sowie vom Deutschen Lehrerverband, in Bayern vom BLLV.

Als unzumutbare Fehlentwicklung sieht man bei der Reform der Schulverwaltung die Besetzung von Funktionsstellen auf Zeit, die Übertragung eines allgemein-politischen Mandats auf die Schüler und ihre Vertretungen. Man befürchtet, „daß hier von Reformeiferern ohne konkrete Beziehung zur Schulwirklichkeit ein großer Schritt auf dem Weg zur völligen Trennung von Unterricht und Schule (sic!) vorgeschlagen wird“ (bildung konkret Nr. 7/8 1973, S. 1).

Einen gewissen Aufschluß über mögliche Motive, die zur Ablehnung führen, geben die folgenden Zitate:

Bei der Darstellung seiner „grundsätzlichen Einstellung gegenüber institutionellen Mitwirkungsorganen im Schulwesen“ stellt der BLLV unter anderem fest:

„Erziehung als personaler Vorgang setzt Vertrauen und Kooperation der am Erziehungsprozeß beteiligten Personen voraus ...

Der unmittelbare personale Bezug zwischen Lehrer, Schüler und Eltern ist von allergrößter Bedeutung. Er ist wichtiger und hilfreicher als alle wie auch immer zusammengesetzten Vertretungen und Institutionen. Es besteht sogar die begründete Gefahr, daß durch zu viele Mitwirkungsinstanzen der unmittelbare persönliche Bezug zwischen Lehrer, Schüler und Eltern erschwert wird und eine neue Form von Bürokratisierung menschlicher Beziehungen durch Mitbestimmungsgremien eingeführt wird“ (zit. n. Bayr. Schule Nr. 11 v. 10. 6. 1974, S. 8).

Und ausgedehnt auf das Verhältnis „Schulrat-Lehrer“ findet sich eine ähnliche Argumentation, wenn W. Ebert, Präsident des BLLV, vor dem Landesvorstand seines Verbandes äußert, man möge doch überlegen ..., ob nach allen Erfahrungen die dienstliche Beurteilung nicht doch weniger systemgebunden sei als man immer angenommen habe, sondern in einem weitaus stärkeren Maße psychologisch als eine Frage der persönlichen Verantwortung und des persönlichen Verhältnisses der Schulräte zu ihren Lehrern zu sehen sei“ (zit. n. Bayr. Schule, 3. 12. 1971, S. 3). Geäußert wurde dies zu einem Zeitpunkt, als die neuen Richtlinien zur dienstlichen Beurteilung gerade im Entstehen waren.

Beide Aussagen lassen erkennen, daß man die Bedeutung persönlicher, vertrauensvoller Beziehungen betont, daß man ihnen Präferenz vor vorwiegend formalen, institutionalisierten, rechtlich abgesicherten, bürokratischen Beziehungen einräumt.

Darin mögen sich zum einen Grundvorstellungen wiederfinden, wie sie zur Charakterisierung des „pädagogischen Bezugs“ dienen, zum andern spiegeln sich darin aber auch bestimmte Berufserfahrungen der Lehrer wider. Statusverunsicherung, Professionalisierungsbestrebungen, die Gefährdung der Fachaufsicht durch den zunehmenden Einfluß von Nichtpädagogen, dies alles sind mögliche Erklärungen für die skeptische Haltung gegenüber Mitbestimmungsbestrebungen.

In den Statements des Faktors 6 wird nirgendwo explizit eine Mitbestimmung von Nicht-Pädagogen angesprochen, sondern die Aussagen sind so formuliert, daß man zumeist erkennt, daß nur fachlich vor-

gebildete Personen gemeint sind. Nahezu alle Statements nennen mögliche Hinderungsgründe für die Einführung von Mitbestimmung, wobei der Bezug zur derzeit vorgegebenen Realität bewußt hergestellt ist.

#### 4.6.2. Die Urteile der Befragten

##### 4.6.2.1. Die Urteile der Gesamtgruppe

Tabelle 47: Gesamtgruppe / Faktor 6

| Fragebogen<br>Nr. | Statement                                                                                                                                                             | Zustimmung<br>1—3 | unentschieden<br>4 | Ab-<br>lehnung<br>5—7 | $\bar{x}$ | s     |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------|-----------------------|-----------|-------|
| 33                | Das jetzt bestehende Vertrauensverhältnis zwischen Schulrat und Lehrern würde durch eine Mitbestimmung von Lehrervertretern bei Beurteilungen gestört.                | 50,4 %<br>(58)    | 15,7 %<br>(18)     | 34 %<br>(39)          | 3,50      | 1,930 |
| 19                | Eine institutionalisierte Mitbestimmung bei Visitationen würde für viele meiner Lehrer gegenüber dem jetzigen System Nachteile bringen.                               | 55,6 %<br>(64)    | 32,2 %<br>(37)     | 12,2 %<br>(14)        | 2,98      | 1,522 |
| 30                | Eine weitergehende Demokratisierung des Verhältnisses „Lehrer-Schulrat“ würde an dem fixierten Rollenbild scheitern, das die Lehrerschaft von „dem Schulrat“ besitzt. | 20,9 %<br>(24)    | 20 %<br>(23)       | 59,1 %<br>(68)        | 4,72      | 1,620 |
| 40                | Ein Streik von Lehrkräften ist mir undenkbar.                                                                                                                         | 65,3 %<br>(70)    | 14,8 %<br>(17)     | 20 %<br>(23)          | 2,60      | 1,756 |
| 6                 | Die Aufgaben und die Struktur des Schulwesens verbieten eine Übernahme von Mitbestimmungsmodellen von selbst.                                                         | 37,4 %<br>(43)    | 15,7 %<br>(18)     | 46,9 %<br>(54)        | 4,17      | 1,778 |
| 38                | Mitbestimmung in der Schulaufsicht würde für mich eine starke Verunsicherung meiner Position bedeuten.                                                                | 10,4 %<br>(12)    | 14,8 %<br>(17)     | 74,8 %<br>(86)        | 5,43      | 1,539 |

Von den insgesamt sechs – allesamt negativ formulierten – Statements stimmt man, vom Streikstatement Nr. 40 abgesehen, den Statements 33 und 19 am stärksten zu.

Demnach sind nur 12 % der Befragten *nicht* der Meinung, daß die institutionalisierte Mitbestimmung den Lehrern Nachteile gegenüber der derzeit geübten Praxis bringt, nur 34 % meinen, durch sie werde das Vertrauensverhältnis zwischen Schulrat und Lehrer *nicht* gestört.

Fixiertes Rollenbild vom Schulrat, Statusverunsicherung für ihn oder Organisationsstruktur des Schulwesens werden von der Mehrheit nicht als Hindernisse einer Mitbestimmung angesehen (Nr. 30, 6, 38).

Mitbestimmung wird also als „Bedrohung“ des persönlichen Verhältnisses, der vertrauensvollen Beziehungen zwischen Schulrat und Lehrer angesehen, weitaus weniger sieht man darin eine Gefährdung der bestehenden Ordnung und der eigenen Position.

Eine Bestätigung dieser Vermutung ist die hohe Zustimmungsrates bei Statement 43, (das allerdings in die zweite Faktorenanalyse mit nur noch 47 Statements wegen zu geringer  $h^2$ -Werte nicht mehr aufgenommen wurde).

*Statement 43: Eine Reduzierung oder Ausschaltung subjektiver und individueller Gesichtspunkte bei der Visitation würde für die Beurteilten inhumaner und härter sein als das bisherige Vorgehen.*

| Zustimmung<br>1-3 | unentschieden<br>4 | Ablehnung<br>5-7 | $\bar{x}$ | s     |
|-------------------|--------------------|------------------|-----------|-------|
| 80,9 % (93)       | 12,2 % (14)        | 6,9 % (8)        | 2,44      | 1,332 |

Jede Formalisierung des Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnisses, jede Hereinnahme weiterer Beurteiler würde aber zwingend zu einer Reduzierung „subjektiver und individueller Gesichtspunkte“ führen. Die Betonung persönlicher Beziehungen, der Wunsch nach einem echten Vertrauensverhältnis, verbunden mit einer gewissen Skepsis gegenüber großen Organisationen mit eher formalen, zur Anonymität tendierenden Formen der Kommunikation – darin sind Elemente beruflichen Selbstverständnisses zu sehen, die direkt oder indirekt immer wieder auftauchen.

In dieses Konzept paßt auch die Ablehnung des Streiks (Nr. 40). Neben einer Reihe möglicher Motive, so z. B. den Folgen für den Beamtenstatus, den Auswirkungen auf die Schüler als Betroffene, der Ablehnung von Gewalt usw. (s. a. Kratzsch u. a. 1967, S. 50; Hopf 1974, S. 173) deutet das Auftauchen des Statements bei diesem Faktor auf ein weiteres mögliches Motiv hin, das zur Ablehnung führen kann:

Im Streik werden Auseinandersetzungen über unterschiedliche Meinungen auf einer Ebene ausgetragen, auf der informelle, persönliche Beziehungen, ein bestehendes Vertrauensverhältnis nicht mehr als Basis einer Konfliktreduzierung und Kompromißfindung möglich sind.

Im Streik drückt sich drastisch aus, daß die Tarifpartner in einer Form miteinander verkehren, die eben nicht auf persönlichem Vertrauen basiert, sondern von ausgehandelten Verträgen, deren Laufzeit und einer Konfliktstrategie geprägt ist, bei der eine Eskalation der Maßnahmen bereits eingeplant ist.

Die Ablehnung mag bei den Schulräten auch dadurch begründet sein, daß sie sich – stärker als Studenten oder Junglehrer – mit dem Staat als Arbeitgeber identifizieren, weil sie ihn gerade bei Aufsichts- und Öffentlichkeitsaufgaben auch zu repräsentieren haben. Das könnte bedeuten, daß der Schulrat den Streik gleichsam als gegen sich gerichtet empfindet.

Eine gewisse Bestätigung ergibt sich aus den – beiden höchsten – Korrelationen von Statement 40 mit Nr. 33 ( $r = 0,372$ ) und Nr. 38 ( $r = 0,336$ ), d. h. es besteht offenbar ein stärkerer Zusammenhang zwischen Streik und Einschätzung des Vertrauensverhältnisses sowie zwischen Streik und empfundener Verunsicherung der eigenen Person.

#### 4.6.2.2. „Demokratisierung der Schulverwaltung“ im Urteil der Teilgruppen

Tabelle 48: Teilgruppen / Faktor 6

| Gruppen          | n  | $\bar{x}$ | s      | Zustimmung   | unentschied. | Ablehnung    |
|------------------|----|-----------|--------|--------------|--------------|--------------|
| Alter:           |    |           |        |              |              |              |
| –53 Jahre        | 48 | 3,77      | 1,1338 | 45,85 % (22) | 14,57 % (7)  | 39,57 % (19) |
| 54–57 Jahre      | 26 | 3,77      | 0,9494 | 38,44 % (10) | 25,83 % (7)  | 35,69 % (9)  |
| 58 Jahre u. alt. | 41 | 3,50      | 0,9942 | 50,55 % (21) | 13,6 % (5)   | 35,87 % (15) |
| Dienstalter:     |    |           |        |              |              |              |
| – 3 Jahre        | 32 | 3,83      | 1,1958 | 43,73 % (14) | 16,51 % (5)  | 39,74 % (13) |
| 4–9 Jahre        | 46 | 3,82      | 1,0273 | 44,07 % (20) | 19,25 % (9)  | 36,61 % (17) |
| 10–x Jahre       | 37 | 3,43      | 0,9710 | 51,31 % (19) | 14,27 % (5)  | 34,33 % (13) |
| Wahlverhalten:   |    |           |        |              |              |              |
| BP/CSU           | 52 | 3,48      | 0,9939 | 50,81 % (26) | 15,37 % (8)  | 33,78 % (18) |
| FDP/SPD          | 37 | 4,06      | 1,2800 | 39,73 % (15) | 15,04 % (5)  | 45,14 % (17) |
| keine Angaben    | 26 | 3,61      | 0,8349 | 44,49 % (12) | 21,97 % (6)  | 33,47 % (8)  |
| Konfession:      |    |           |        |              |              |              |
| ev.l.            | 33 | 3,74      | 1,2210 | 46,31 % (15) | 14,29 % (5)  | 39,41 % (13) |
| kath.            | 82 | 3,68      | 0,9740 | 45,63 % (37) | 17,77 % (15) | 36,57 % (30) |
| Laufbahn:        |    |           |        |              |              |              |
| ehem. SL         | 42 | 3,68      | 1,0232 | 47,27 % (20) | 16,31 % (7)  | 36,41 % (15) |
| R                | 28 | 3,48      | 1,0042 | 50,54 % (14) | 17,86 % (5)  | 31,65 % (9)  |
| SL + R           | 37 | 3,85      | 1,0661 | 42,04 % (16) | 15,43 % (5)  | 42,43 % (16) |
| OL               | 8  | 3,88      | 1,1952 | 39,28 % (3)  | 21,43 % (2)  | 39,28 % (3)  |

Die Ergebnisse zeigen, daß die Teilgruppen in ihren Urteilen recht ähnlich sind. Das gilt besonders für die Gruppe der ablehnenden Schulräte, d. h. für diejenigen, die einer Mitbestimmung überwiegend positiv gegenüberstehen: Die gleichen Anteile von ca. 35–40 % bei nahezu allen Teilgruppen zeigen, daß hier sozialisationsbedingte Einflüsse kaum eine Rolle spielen.

Schwach signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen den dienstältesten Schulräten (10 und mehr Jahre) und den Kollegen mit 4–9 Dienstjahren sowie zwischen ehemaligen Rektoren und ehemaligen „Seminarleitern + Rektoren“ ( $p < 0,10$ ). Deutlicher sind die Unterschiede ( $p < 0,05$ ) zwischen BP/CSU-Wählern und FDP/SPD-Wählern. Dabei ist zu bedenken, daß die hier angesprochenen Ideen bei den FDP/SPD-Wählern in stärkerem Maße Gegenstand politischen Denkens sind.

„Daß die sozialistische Seite ... bei diesen Bestrebungen (gemeint sind die Demokratisierungsaktivitäten der GEW, D. P.) mehr zu Wort kommt, ist ... bei diesem Sachverhalt nur natürlich, werden doch die reformerischen und demokratisierenden Ambitionen von starken sozialen und liberalen Strömungen getragen, denen eine sozialistische Gruppe sehr entgegenkommt, eine liberalistische wenigstens teilweise, während konservative, der CDU/CSU nahestehende Kreise, die sich in erster Linie der Bewahrung überlieferter Strukturen und Werte verpflichtet sehen, diesen Aktivitäten eher reserviert oder ablehnend gegenüberstehen“ (Friedl 1971, S. 179).

Diese hier angesprochene Tendenz wird auch durch unsere Ergebnisse bestätigt. Betrachtet man den Anteil der Ablehnung der Teilgruppen bei Einzelstatements, so werden die Schwerpunkte, bei denen man sich – durch politische Einstellungen bedingt – unterscheidet, klarer erkennbar.

Es sind dies die Statements:

Nr. 6: BP/CSU: 34 % – FDP/SPD: 62 %

Nr. 33: BP/CSU: 32 % – FDP/SPD: 43 %

Nr. 38: BP/CSU: 67 % – FDP/SPD: 95 %

Nr. 40: BP/CSU: 11 % – FDP/SPD: 24 %

Der deutlichste Unterschied ergibt sich dort, wo es um die Frage geht, ob Demokratisierung mit der Struktur des Schulwesens vereinbar ist. Während von den FDP/SPD-Wählern 62 % darin keinen Widerspruch sehen, sind es von den Unionswählern immerhin nur 34 % (Zustimmung Nr. 6: 44,3 % BP/CSU-Wähler; 24,3 % FDP/SPD-Wähler).

Erwähnenswert scheint uns, daß keiner der FDP/SPD-Wähler in der Mitbestimmung eine Verunsicherung seiner Person sieht, während dies immerhin 17 % der BP/CSU-Wähler offen zugestehen (Nr. 38). Demnach bedeutet stärkere Personorientiertheit und individualistische Ausrichtung für einen Teil der Befragten auch, eigene Unsicherheiten zuzugeben und daraus folgernd dann eine eher ablehnende Haltung einzunehmen.

Im Gegensatz zu den nach Parteipräferenz gegliederten Teilgruppen unterscheiden sich die Dienstaltersgruppen bei den Statements Nr. 19, 30, 38.

Mit zunehmendem Dienstalter neigt man dazu, Nachteile einer neuen Form der dienstlichen Beurteilung gegenüber dem bestehenden System anzuerkennen, sieht man eher in einem fixierten Rollenbild vom Schulrat wie in der eigenen Verunsicherung mögliche Hindernisse einer institutionalisierten Mitbestimmung.

#### 4.6.3. Zusammenfassung

Die Urteile der Schulräte zu Fragen institutionalisierter Mitbestimmung sind bei allen Teilgruppen, mit Ausnahme der nach Parteipräferenz unterschiedenen, recht einheitlich.

Nahezu unabhängig von Lebensalter, Konfession und Laufbahn, wenig vom Dienstalter beeinflusst, lehnen ca. ein Drittel der Befragten die Aussagen des Faktors 6 ab.

Die Analyse der Einzelstatements und ihrer Ergebnisse läßt differenziertere Urteile zu: Verunsicherung der eigenen Person, fixiertes Rollenbild vom Schulrat werden als Hinderungsgründe einer Mitbestimmung mehrheitlich abgelehnt, eine knappe Mehrheit glaubt, daß ein gestörtes Vertrauensverhältnis und generell Nachteile gegenüber der jetzigen Form der Beurteilung durch Mitbestimmung entstehen. Streik als ein Kampfmittel für Lehrer ist nur für 20 % der Befragten denkbar.

Insgesamt steht man Demokratisierungsbestrebungen eher zurückhaltend gegenüber, besonders im Hinblick auf den möglichen Verlust der positiven Elemente des bisherigen Systems.

Für die Rollenselbstdeutung wird indirekt deutlich, daß man sich selber als Vorgesetzten sieht, dem es um persönliche und vertrauensvolle Beziehungen geht. Die möglichen Gefahren eines „Machtmißbrauchs“, einer ungerechten, weil zu stark subjektiven Urteilen ausgesetzten Beurteilung, werden dabei kaum mitgedacht. Man ist – soweit es das eigene Verhältnis als Vorgesetzter zu den Untergebenen betrifft – offenbar überzeugt, daß man in der derzeitigen Form der Beurteilung gute Arbeit leistet.

#### 4.7. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse – Zusammenfassung

Ausgehend von den Urteilen zu den Einzelstatements lassen sich bestimmte Bereiche erkennen, bei denen die Gesamtgruppe sehr einheitlich votiert. Andererseits zeigte die bisherige Analyse der Urteile zu Gesamtfaktoren, Statementgruppen und Einzelstatements, daß es den „typischen Schulrat“ nicht gibt, d. h. daß bei einer Reihe von Teil-

aspekten, die für die Schulratsrolle konstitutiv sind, zum Teil starke Divergenzen auftreten. Die pluralistischen Wertvorstellungen, die auch bei pädagogischen Fragen bestehen, werden in dem beruflichen Selbstverständnis ebenfalls erkennbar.

#### 4.7.1. *Inhalte hoher Einstellungskonformität*

Was wir im folgenden herauszulösen versuchen, ist gleichsam ein „Minimalkonsensus“, ist der Versuch, die Einstellungsinhalte aufzuzeigen, über deren Beurteilung sich die Schulräte sehr weitgehend einig sind; mit ihnen werden Grundvorstellungen erfaßt, die die Schulräte – unabhängig von Alter, Konfession, Laufbahn usw. – als unverzichtbare Bestandteile der eigenen Rolle als Pädagoge bzw. als Schulrat ansehen. So scheint es legitim, diese Einstellungen als typische Merkmale von Schulräten zu betrachten.

Wir fanden insgesamt vier Teilbereiche, deren Beurteilung durch die Befragten auf hohe Konformität der Meinungen schließen läßt.

#### 1. Aussagen, die das Menschen- und Schülerbild zum Gegenstand haben

| Fragebogen<br>Nr. | Statement                                                                                                                                                  | Zustimmung<br>1-3 | unentschieden<br>4 | Ablehnung<br>5-7 |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------|------------------|
| 17                | Hauptschüler sind zu verantwortungsbewußten Entscheidungen auch dann nicht in der Lage, wenn sie von der ersten Klasse an zielstrebig dazu erzogen würden. | 9 %               | 9 %                | 82 %             |
| 36                | Demokratisierung scheitert an der Unfähigkeit und Unreife der Schüler, Entscheidungen verantwortlich zu fällen.                                            | 29 %              | 9 %                | 62 %             |
| 29                | Wissenschaft und Rationalität müssen da ihr Ende haben, wo es um die Seele des Kindes geht.                                                                | 69 %              | 10 %               | 21 %             |
| 48                | Je größer Organisationen sind, desto mehr wird der einzelne zur Nummer und verliert an Individualität.                                                     | 84 %              | 9 %                | 7 %              |

| Frage-<br>bogen<br>Nr. | Statement                                                                                                                                                                                 | Zustim-<br>mung<br>1-3 | unent-<br>schieden<br>4 | Ablehnung<br>5-7 |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------|------------------|
| 24                     | Jede innere Anpassung an eine Maschine bedeutet Verlust an Menschsein, insbesondere an innerem Menschen.                                                                                  | 72 %                   | 16 %                    | 12 %             |
| 25                     | Zunehmende technische Perfektion bedeutet auch Abnahme der Bedeutung des einzelnen.                                                                                                       | 60 %                   | 14 %                    | 26 %             |
| 26                     | In Mammutschulen, wie sie z. B. Gesamtschulen darstellen, verkümmern zwei unerläßliche Voraussetzungen, nämlich das persönliche Lehrer-Schüler-Verhältnis und der Kontakt mit den Eltern. | 75 %                   | 11 %                    | 14 %             |
| <i>aber auch</i>       |                                                                                                                                                                                           |                        |                         |                  |
| 20                     | Unsere Hauptschüler, die meist aus der Unterschicht stammen, brauchen eher eine starke, lenkende Hand als ein Sich-Selbst-Überlassen bei Entscheidungen.                                  | 52 %                   | 12 %                    | 36 %             |
| 50                     | Auch bei voller Anerkennung des demokratischen Prinzips sollte daran festgehalten werden, daß das Verhältnis Lehrer-Schüler das einer klaren Unterordnung bleiben muß.                    | 34 %                   | 10 %                    | 56 %             |

Die Statements in ihrer Gesamtheit lassen erkennen, daß Achtung und Bewahrung der Individualität und Personalität des Menschen, der Glaube an seine Bildsamkeit und damit auch der Glaube an die Möglichkeiten von Erziehung, zentrale Wertvorstellungen der Schulräte darstellen.

Dabei wird deutlich, daß man ein solches Verständnis vom Menschen von verschiedenen Seiten her als gefährdet sieht, sei es durch Wissenschaft, Technik oder durch zu große Organisationen (vgl. Nr. 29, 48, 24, 25, 26).

Im Rahmen der Faktorenanalyse haben wir an mehreren Stellen darauf

verwiesen, daß in einem solchen Denkansatz das – oftmals vereinfachte – Antinomiekonzept geisteswissenschaftlicher Pädagogik erkennbar wird. Daraus wird dann auch die Verbindung dieses Menschenbildes mit Skepsis gegenüber nicht genuin pädagogischen Einflüssen verständlich. Ein Menschenbild, das selbst christliche wie liberale und idealistische Züge trägt, bedingt und fördert so eher konservative Einstellungen, wo es um die Einschätzung von Wissenschaft, Technologie, Organisationen und ähnliches geht.

Die Urteile zu den Statements 20 und 50 lassen erkennen, daß das von allen Befragten bejahte Schülerbild nicht unvereinbar ist mit bestimmten, autoritär-hierarchischen Vorstellungen zum Verhältnis von Lehrer und Schüler. Für eine große Zahl von Schulräten ist starke Lenkung durchaus in Einklang zu bringen mit der Achtung vor der Persönlichkeit der Schüler, vor ihrem Recht auf Eigenständigkeit und Einmaligkeit.

2. Ein zweiter Bereich, über den man weitgehend einig ist, ist die *Beurteilung des Verhältnisses von Theorie und Praxis*.

|   |                                                                                                                                                            | Zustimmung<br>1-3 | unentschieden<br>4 | Ablehnung<br>5-7 |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------|------------------|
| 9 | Die Praxis muß Ausgangspunkt und Kontrollinstanz aller pädagogischen Theorie sein.                                                                         | 91 %              | 2 %                | 7 %              |
| 2 | Die Erziehungswissenschaft wäre für den Praktiker sinnvoller, wenn sie ihre Normen und Postulate praxisnäher und situationsspezifischer formulieren würde. | 98 %              | 1 %                | 1 %              |

|             |                                              |                     |                         |
|-------------|----------------------------------------------|---------------------|-------------------------|
| Nr. 1 Kons. | Ich ziehe den Praktiker dem Theoretiker vor. | Zust. 1-2<br>68,7 % | Ablehnung 3-4<br>31,3 % |
|-------------|----------------------------------------------|---------------------|-------------------------|

Es überrascht kaum, daß Schulräte, deren Hauptverantwortungsbereich die pädagogische Praxis darstellt, dies auch als eine alles bestimmende Größe ansehen. Eine solche Einstellung hat Auswirkungen: So zeigen die Korrelationen des Statements Nr. 1 Kons., mit wie vielen sonstigen Vorstellungen die starke Praxisorientierung in Zusammenhang steht. Sehr eng damit verbinden sich die Skepsis gegenüber der kritischen und korrigierenden Funktion von Wissenschaft sowie die pragmatischen Urteile zu einer Reihe pädagogischer Fragen, die mit den son-

stigen Einstellungen nicht in Einklang zu bringen sind (vgl. z. B. Nr. 23, 13, 12).

Zugleich mag die hier sich abzeichnende Rollenselbstdeutung eine der Ursachen wie auch Ausdruck und Folge der noch immer bedauernswert schlechten Kooperation, des weitgehend unverbundenen Nebeneinanders von Universität und Schulpraxis, von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung sein.

3. Ein dritter Bereich, zu dem man weitgehend gleiche Urteile fällt, sind die *Statements*, die standespolitische Relevanz besitzen.

|    |                                                                                                                      | Zustimmung<br>1-3 | unentschieden<br>4 | Ablehnung<br>5-7 |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------|------------------|
| 14 | Pädagogisches Geschick ohne wissenschaftliche Ausbildung bringt nur Dilettanten hervor.                              | 73 %              | 12 %               | 15 %             |
| 28 | Die fachwissenschaftliche Ausbildung unserer jungen Lehrer an der PH ist für einen guten Unterricht unbedingt nötig. | 97 %              | 0 %                | 3 %              |
| 42 | Die Fachaufsicht in der VS muß mit allen legalen Möglichkeiten verteidigt werden.                                    | 98 %              | 1 %                | 1 %              |
| 45 | Die Kollegialbehörde ist ein Anachronismus und sollte rasch abgeschafft werden.                                      | 80 %              | 5 %                | 15 %             |

Die beiden Statements Nr. 14 und 28 lassen vermuten, es handle sich hier um die Erfassung der Wissenschaftsorientiertheit der Befragten, doch haben wir bereits im Rahmen des Faktors 2 aufgezeigt, daß hier offensichtlich standespolitische Überlegungen eine wichtigere Rolle spielen. „Wissenschaft“ wird befürwortet, weil man sie als Nachweis für Akademisierung und Professionalisierung sieht, durch sie also eine Statusverbesserung bzw. -sicherung garantiert scheint.

Wenig überraschend sind die Ergebnisse bei Nr. 42 und 45: Es ist selbstverständlich, daß man die Fachaufsicht als Grundlage der eigenen Berufsarbeit nicht in Frage stellt; zugleich ist von dem Selbstverständnis als Schulrat her (vgl. 3.3.1.) einsichtig, daß man den Einfluß von pädagogischen Laien auf das Schulwesen weitgehend ausgeschaltet

wissen will (Nr. 45). Damit werden auch gutachtliche Stellungnahmen (Vogelsang 1974) sowie andere Untersuchungsergebnisse (Bessoth 1974, S. 171) bestätigt.

4. Ein vierter Bereich, zu dem die Urteile sehr homogen sind, ergibt sich aus den *Statements*, die das Verhältnis zur Demokratie erfassen.

|                   |                                                                                                                                                        | Zustimmung<br>1-3 | unentschieden<br>4 | Ablehnung<br>5-7 |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------|------------------|
| 5                 | Die Demokratie wird ausgehöhlt, wenn sie nicht bis in die Schulen und Betriebe getragen wird.                                                          | 78 %              | 10 %               | 12 %             |
| 27                | Wir würden die Demokratie verspielen, wenn wir sie auf die Politik und – vielleicht – die Wirtschaft beschränken.                                      | 83 %              | 11 %               | 6 %              |
| 7                 | Politische Entscheidungen müssen vom Interesse des ganzen Staatsvolkes getragen sein und dürfen nicht von einzelnen Interessengruppen bestimmt werden. | 96 %              | 3 %                | 1 %              |
| <i>aber auch:</i> |                                                                                                                                                        |                   |                    |                  |
| 21                | Wirkliche Demokratie erweist sich daran, daß das politische Leben in geordneten Bahnen verläuft.                                                       | 55 %              | 14 %               | 31 %             |
| 16                | Demokratisierung im gesellschaftlichen Bereich muß beschränkt bleiben, weil sie das bestehende soziale Gefüge zu stark erschüttern würde.              | 26 %              | 18 %               | 56 %             |

Die *Statements* lassen erkennen, daß man „Demokratie“ offenbar einheitlich und positiv beurteilt. Dabei hat man allerdings einen Begriff von Demokratie, der nicht von Interessenkonflikten, sondern von einem harmonieorientierten „Einheitsgedanken“ (Schefer 1969, S. 80) geprägt ist; Demokratie wird von ihrer Ordnungsfunktion her gesehen, man be-

jagt sie in ihrer ursprünglich auf den politischen Bereich beschränkten Form. Die „nur“ 56 % Ablehnung bei Nr. 16 deuten darauf hin, daß sich bei Nr. 5 und 27 nicht alle Befragten über mögliche Folgen bewußt sind, die sich aus einer solchen Ausdehnung auf den gesellschaftlichen Bereich ergeben würden.

Was aber sagen diese – kurz aufgezeigten – Übereinstimmungen über die Rollenselbstdeutung der Schulräte aus?

Schulräte sehen sich selbst als Demokraten, sie fühlen sich der Demokratie verpflichtet und treten für deren Erhaltung ein. Die Einheitlichkeit der Urteile scheint zunächst auch gegeben, wo die Demokratisierung im gesellschaftlichen Bereich angesprochen ist (vgl. Nr. 5, 27); doch zeigen Statements zum Lehrer-Schüler-Verhältnis (Nr. 20, 50) und zur Lehrermitbestimmung (Nr. 33, 19, 6), daß man einem so erweiterten, aber auch stärker konkretisierten Demokratie- bzw. Demokratisierungsbegriff weitaus weniger einheitlich zustimmt.

So wird deutlich, daß für einen Teil der Befragten weder ihr Demokratieverständnis noch ihr Menschen- bzw. Schülerbild in Widerspruch zu bestimmten hierarchischen Ordnungsvorstellungen steht. Die Achtung vor der Individualität und Personalität des Schülers sowie die eindeutige Forderung nach einer Ausweitung von Demokratie über den politischen Bereich hinaus sind durchaus vereinbar mit traditionellen Vorstellungen klarer Über- und Unterordnung sowie mit Formen asymmetrischer Kommunikation, seien Schüler oder Untergebene die Interaktionspartner.

Darin sehen wir Grundzüge eines patriarchalischen Selbstverständnisses, wie es sich als traditionelles Erzieherbild der geisteswissenschaftlichen Pädagogik findet. Die Präferenz eines so beschaffenen Verhältnisses wird implizit auch bei den Urteilen zur Mitbestimmung (Nr. 33, 19) erkennbar.

Ein weiteres grundlegendes Element der Rollenselbstdeutung ist dadurch gegeben, daß man sich als Praktiker versteht. Theoriekonzepte, berufliche Probleme und Fragestellungen werden damit von einer bereits festgelegten Position her angegangen. Die sehr eindeutige – fast zu einseitige – Selbstdeutung als Praktiker besitzt im System der gesamten Einstellungen zur eigenen Rolle zentrale Bedeutung. Die Einseitigkeit sehen wir darin, daß sich dieses Selbstverständnis mit einer, in der Tendenz irrationalen Skepsis gegenüber Wissenschaft verbindet. Der Praktiker gerat so leicht zum „Nur-Praktiker“, der Erkenntnisse der Wissenschaft „nicht mehr“ benötigt, der sie ablehnt, weil sie mit seiner jeweils vorgefundenen Praxis nicht übereinstimmen, der der Wissenschaft skeptisch begegnet, weil sie zu abstrakt erscheint. Die Skepsis mag dadurch entstehen, daß man der theoretischen Diskussion nicht mehr kompetent zu folgen vermag, weil man die dafür nötige Zeit der Fortbildung angesichts der Belastung mit anderen Aufgaben nicht mehr findet (vgl. 3.3.1.).

#### 4.7.2. Divergierende Einstellungen

Im Gegensatz zur Einheitlichkeit in den Urteilen zu den genannten Bereichen ergaben sich unterschiedliche Einstellungen zu folgenden Fragen:

- Einstellungen zu traditionellen Autonomie- und Schonraumvorstellungen;
- Einstellungen zu bestimmten Ordnungsvorstellungen und Gemeinwohldenken;
- Einstellungen zur Wissenschaft und ihren Funktionen für die Praxis;
- Einstellungen zum religiösen Engagement und seiner Bedeutung;
- Einstellungen zu einem veränderten Lehrer-Schüler-Verhältnis;
- Einstellungen zu technischem Fortschritt und dem Verhältnis Mensch-Technik;
- Einstellungen zu Formen der Mitbestimmung.

Bei allen Bereichen ergab sich zumeist eine zahlenmäßig umfangreichere Gruppe, die von konservativ-traditionalistischen Positionen aus Stellung bezieht und eine – zahlenmäßig kleinere – Gruppe, die eher progressive Positionen einnimmt. Dabei fanden sich in der ersten Gruppe in überdurchschnittlichem Maß ältere, auch dienstältere Schulräte, Unionswähler, Katholiken und weniger deutlich ehemalige „Nur-Rektoren“, während in der zweiten Gruppe jüngere Schulräte, FDP/SPD-Wähler, Protestanten sowie ehemalige „Seminarleiter und Rektoren“ und „Oberlehrer“ überrepräsentiert sind. Dabei haben wir nur sehr grobe Tendenzen aufgezeigt, die im einzelnen der genaueren Differenzierung und argumentativen Absicherung bedürfen.

Die Kürze des letzten Abschnitts (4.7.2.) gegenüber dem vorhergegangenen darf nicht zu der Folgerung führen, übereinstimmende, konforme Einstellungen besäßen gegenüber divergierenden ein Übergewicht. Vielmehr zeigen die Ergebnisse der Faktorenanalyse insgesamt, daß verschiedene Variablen, allen voran die Parteipräferenz, aber auch Alter und Konfession, einen doch recht starken Einfluß auf berufsrelevante Einstellungen der Schulräte besitzen.

## 5. WEITERE ELEMENTE DER ROLLENSELBSTDEUTUNG

### 5.1. Die Einschätzung des Berufsprestiges

Untersuchungen zur Prestigeeinschätzung verschiedener Berufe haben – unabhängig von der Zusammensetzung der Befragtengruppe – gezeigt, daß bei der Einordnung des Volksschullehrers ein hohes Maß an Übereinstimmung besteht: Man ordnet ihn genau an der Nahtstelle zwischen akademischen und anderen Spitzenberufen einerseits und selbständig Gewerbetreibenden, qualifizierten technischen und wirtschaftlichen Berufen sowie Bauern andererseits ein (vgl. *Bolte* 1954, S. 50, 55, 90; *Undeutsch* 1964, S. 11; *Wurzbacher* 1954, S. 37). Eine ähnliche Einordnung erfährt der Lehrer auch in nichtdeutschen Untersuchungen (vgl. *Bernbaum* u. a. in *Lüdtkke* 1973, S. 27 ff.; *Bolte* 1954, S. 62). Ausgehend von der Vermutung, daß der Status des Schulrats höher liegt als der des Lehrers, haben wir uns bei unserer Prestigeskala auf Berufe der obersten Prestigegruppe beschränkt<sup>1</sup>.

Die Form der Doppelfrage nach der vermuteten Einschätzung der Berufe durch die öffentliche Meinung einerseits und dem eigenen Urteil andererseits soll Erkenntnisse über die Zuordnungen des eigenen Berufs bringen. Dieses – von *Kratzsch* u. a. (1967, S. 135) übernommene – Vorgehen läßt Aufschlüsse darüber erwarten, inwieweit sich bei der Sondergruppe der Schulräte ähnliche Einstellungen finden, die man bereits bei Volksschul- und Gymnasiallehrern feststellte (*Bernbaum* u. a. in *Lüdtkke* 1973, S. 30; *Combe* 1973, S. 32 ff.; *Kratzsch* u. a. 1967, S. 135; *Schefer* 1969, S. 45 ff.).

Hier werden zunächst die Ergebnisse der Gesamtgruppe angeführt (vgl. Anh. A, S. 253 f.).

<sup>1</sup> Acht der von uns gewählten Berufe wurden der Berufsrankkala entnommen, die *Schefer* den Gymnasiallehrern vorlegte (1969, S. 44). Neu hinzu kamen bei uns folgende Berufe: EDV-Systemanalytiker, Major und Schulrat.

**Tabelle 49: Gesellschaftliche und persönliche Einschätzung des Berufsprestiges**

| Vermutete gesellschaftl. Einschätzung |            |                    | Persönliche Einschätzung |            |                    |
|---------------------------------------|------------|--------------------|--------------------------|------------|--------------------|
|                                       | Mittelwert | Standardabweichung |                          | Mittelwert | Standardabweichung |
| 1. Universitätsprofessor              | 1,97       | 1,457              | 1. Universitätsprofessor | 2,12       | 1,671              |
| 2. Arzt                               | 2,71       | 1,796              | 2. Arzt                  | 3,00       | 1,633              |
| 3. Bundestagsabgeordn.                | 3,97       | 2,464              | 3. Bundestagsabgeordn.   | 3,96       | 2,764              |
| 4. Amtsgerichtsrat                    | 5,16       | 2,171              | 4. Pfarrer               | 5,33       | 2,598              |
| 5. Pfarrer                            | 5,57       | 2,606              | 5. Amtsgerichtsrat       | 5,50       | 2,411              |
| 6. Diplom-Ingenieur                   | 5,96       | 2,433              | 6. Schulrat              | 5,50       | 1,714              |
| 7. Chefredakteur                      | 6,10       | 2,553              | 7. Chefredakteur         | 6,10       | 2,703              |
| 8. Schulrat                           | 6,98       | 1,797              | 8. Diplom-Ingenieur      | 6,36       | 2,310              |
| 9. Major                              | 8,25       | 2,176              | 9. EDV-Systemanalytiker  | 8,16       | 2,768              |
| 10. Diplom-Kaufmann                   | 8,50       | 2,426              | 10. Diplom-Kaufmann      | 8,64       | 2,310              |
| 11. EDV-Systemanalytiker              | 9,04       | 2,553              | 11. Major                | 8,94       | 2,149              |

**Anmerkung:**

Wir sind uns bewußt, daß es fragwürdig ist, Mittelwert und Standardabweichung bei Ordinalskalenniveau zu verwenden; wir tun es, weil wir meinen, daß die so gewonnenen Informationen auch das Risiko einer — wahrscheinlich geringen — Fehlinterpretation rechtfertigen (vgl. Kerlinger 1967, S. 426), zum andern, weil wir nur so mit den von Schefer angegebenen Mittelwerten und Standardabweichungen vergleichen können (1969, S. 44).

Vergleicht man Mittelwerte und Mittelwertdifferenzen, so lassen sich drei Gruppierungen erkennen:

eine relativ weit streuende *Gruppe an der Spitze*, die bis zum Bundestagsabgeordneten reicht,

eine dichter zusammenliegende *Mittelgruppe*, der auch der Schulrat angehört, sowie eine *Schlußgruppe*, die sich aus EDV-Systemanalytiker, Diplom-Kaufmann und Major zusammensetzt.

Die Grenzen zwischen diesen Teilgruppen werden in beiden Skalen nicht überschritten. Vergleicht man mit den Ergebnissen der Schefer-schen Gymnasiallehreruntersuchung (1969, S. 44 ff.), so zeigt sich Übereinstimmung bei der Beurteilung der Extrempositionen (Universitätsprofessor, Arzt oben, Diplom-Kaufmann am Ende der Skala).

Der deutlichste Unterschied zwischen beiden Befragtengruppen besteht bei der Prestigeeinschätzung des Bundestagsabgeordneten. Wird er von den Schulräten in beiden Skalen an die 3. Stelle gesetzt, so nimmt er bei den Gymnasiallehrern nur den 8. Rang ein.

Mögliche Ursachen sehen wir darin, daß für das berufliche Handeln des Schulrats politische Aspekte weitaus bedeutungsvoller sind als dies beim Gymnasiallehrer der Fall ist. Der Schulrat sieht sich auch häufiger und unmittelbarer Erwartungen politischer Interessengruppen gegenüber. Landrat und/oder Oberbürgermeister als Mitglieder der Kollegialbehörde, Bürgermeister und Stadt- und Gemeinderäte als Interes-

senvertreter z. B. in Fragen der Neuorganisation des Schulwesens oder des Schulhausbaus sind als politische Mandatsträger Rollenpartner des Schulrats, die an ihn legitime Erwartungen stellen.

Im Rahmen seiner Öffentlichkeitsarbeit ergeben sich für den Aufsichtsbeamten verschiedene Gelegenheiten, bei denen er mit Abgeordneten, vor allem des Landtags, schulpolitische Fragen und Probleme erörtern kann und muß. Politische Mandatsträger spielen demnach für den Schulrat als Kommunikationspartner eine größere Rolle als für Volksschul- und Gymnasiallehrer; darin mag eine Erklärung für das hohe Prestige liegen, das man dem Abgeordneten zuschreibt.

Die Prestigeskalen lassen insgesamt den Vorrang erkennen, den man den klassischen, traditionellen Berufen gegenüber neueren und mehr technisch oder ökonomisch orientierten Berufen zuspricht. Eine Ausnahme bildet der Major: Trotz nicht zu leugnender Tradition dieses Berufes wird er in die letzte Gruppe eingeordnet. Die Skepsis gegenüber allem Militärischen nach dem Zweiten Weltkrieg mag hier eine Rolle spielen.

Bei der persönlichen Einschätzung der Berufe zeigt sich, daß man den Schulrat auf gleicher Stufe mit dem Amtsgerichtsrat und dem Pfarrer sieht. Zu ähnlichen Ergebnissen kam eine Lehrerstudie des Deutschen Instituts für Pädagogische Forschung in Frankfurt (vgl. Schefer 1969, S. 193; Niemann 1970, S. 60). Über die unterschiedliche Einordnung des eigenen Berufs in den beiden Skalen wird später noch ausführlich zu sprechen sein.

Die Standardabweichung als Maß für Homogenität bzw. Heterogenität der individuellen Urteile

Vergleicht man die Streuungsmaße der verschiedenen Berufe, so sind es in beiden Skalen jeweils die gleichen, über deren Prestige die höchste bzw. geringste Übereinstimmung besteht.

Die Streuung bei der Einordnung ist am stärksten bei

1. Pfarrer

$s = 2,606$  (öffentl.) bzw.  $s = 2,598$  (persönliche Einschätzung)

2. Chefredakteur

$s = 2,606$  (öffentl.) bzw.  $s = 2,598$  (persönliche Einschätzung)

3. EDV-Systemanalytiker

$s = 2,553$  (öffentl.) bzw.  $s = 2,768$  (persönliche Einschätzung)

4. Bundestagsabgeordneter

$s = 2,464$  (öffentl.) bzw.  $s = 2,764$  (persönliche Einschätzung)

Mit diesen Urteilen wird eine Reihe bereits früher gewonnener Ergebnisse bestätigt:

- a) Wurzbacher (1954, S. 37) wie Bolte (1959, S. 41 ff., S. 57) weisen auf die recht unterschiedliche und breit streuende Einschätzung des Prestiges des Pfarrers hin.
- b) In der Gymnasiallehreruntersuchung Schefers besteht die größte

Uneinheitlichkeit in der Rangplatzzuordnung ebenfalls beim Bundestagsabgeordneten, beim Chefredakteur und beim Pfarrer (Schefer 1969, S. 45).

- c) Bolte führt im Anschluß an Davies aus, daß unbekannte oder neu entstandene Berufe eine breite Streuung der Einordnung erfahren (ders. 1959, S. 62). Die Werte beim EDV-Systemanalytiker bestätigen dies.
- d) Berufe am Anfang oder am Ende der Skala erhalten geringere Streuungswerte bei der Einordnung (Bolte 1969, S. 62). Für die beiden Spitzenberufe unserer Skala, Universitätsprofessor und Arzt, trifft dies zu.

Auf der Suche nach möglichen Erklärungen für die unterschiedliche Homogenität der Urteile hat man die einordnenden Personengruppen nach Berufsgruppen, Alter, Geschlecht und Wohnort (Stadt/Land) unterschieden (Bolte 1959; Kratzsch 1967; Schefer 1969).

Im Rahmen der Lehreruntersuchungen konnten bei der Einordnung des *eigenen Berufs* keine gruppenspezifischen Unterschiede festgestellt werden. Schefer fand lediglich bei den Berufen des Bundestagsabgeordneten, des Pfarrers und des Chefredakteurs altersabhängige Einordnungsunterschiede (1969, S. 45).

Bei den Schulräten können die – teilweise hohen – Streuungswerte weder durch die Gruppeneinteilungen nach Lebensalter, Dienstalter oder Werdegang erklärt werden. Signifikante Unterschiede in der Beurteilung des Berufsprestiges erbringen dagegen die nach Wahlverhalten aufgeteilten Gruppen. Dabei zeichnet sich eine höhere Einschätzung klassischer Berufe durch konservative Wähler ab, während relativ junge, „von der Tradition weitgehend unbelastete“ Berufe von den FDP/SPD-Wählern ein höheres Prestige zugesprochen erhalten.

Tabelle 50: *Persönliche Einschätzung des Berufsprestiges, unterteilt nach Wahlverhalten*

| Beruf                  | BP/CSU<br>(n = 52) |                    | FDP/SPD<br>(n = 37) |                    |                   |
|------------------------|--------------------|--------------------|---------------------|--------------------|-------------------|
|                        | Mittelwert         | Standardabweichung | Mittelwert          | Standardabweichung |                   |
| Pfarrer                | 4,73               | 2,514              | 6,35                | 2,627              | signifikant 0,01  |
| Major                  | 8,81               | 2,115              | 9,24                | 2,226              | nicht signifikant |
| Arzt                   | 2,92               | 1,326              | 3,08                | 1,588              | nicht signifikant |
| Amtsgerichtsrat        | 5,71               | 2,295              | 5,76                | 2,671              | nicht signifikant |
| Diplom-Ingenieur       | 6,37               | 2,124              | 7,14                | 2,097              | signifikant 0,10  |
| Bundestagsabgeordneter | 3,79               | 2,689              | 3,62                | 2,670              | nicht signifikant |
| Chefredakteur          | 6,86               | 2,645              | 5,00                | 2,677              | signifikant 0,01  |
| EDV-Systemanalytiker   | 8,62               | 2,514              | 7,05                | 3,073              | signifikant 0,02  |
| Diplom-Kaufmann        | 9,02               | 2,044              | 8,57                | 2,316              | nicht signifikant |

Die auffälligsten Ergebnisse sind die höhere Prestigeeinschätzung des Diplom-Ingenieurs durch die konservativen Wähler sowie die große Diskrepanz in der Beurteilung des Chefredakteurs.

Beim Pfarrer spielen wohl auch konfessionelle Gründe eine Rolle: Die Katholiken (85 % der BP/CSU-Wähler) schätzen sein Prestige höher ein als die Protestanten (57 % der FDP/SPD-Wähler) (vgl. Wurzbacher 1954, S. 37).

Keine der bei der persönlichen Einschätzung festgestellten signifikanten Unterschiede finden sich bei den Urteilen über das gesellschaftliche Prestige der Berufe. Daran wird der hohe Einfluß der Rollenselbstdeutung auf die persönlichen Urteile deutlich. Zugleich zeigen die Ergebnisse eindrucksvoll die hohe Bedeutung des Wahlverhaltens als einstellungsdeterminierende und -diskriminierende Variable, von der damit auch die Rollenselbstdeutung entscheidend geprägt wird.

Ein Ergebnis sei hinzugefügt: Bei der Frage nach der *gesellschaftlichen Wertschätzung* erfährt der Bundestagsabgeordnete eine signifikant höhere ( $p < 0,10$ ) Einordnung durch die BP/CSU-Wähler (Rangplatz: 3,31) als durch die FDP/SPD-Wähler (Rangplatz: 4,68). Es erscheint möglich, daß sich in diesen Urteilen die Meinungen der beiden politischen Lager zu den Auswirkungen des Parteiwechsels einiger Abgeordneter des deutschen Bundestags im Frühjahr 1972 widerspiegeln<sup>1</sup>.

### Die Einordnung des eigenen Berufs in die Prestigeskala

Die Schulräte ordnen sich in beiden Skalen der Mittelgruppe zu; sie sehen ihren Prestigeplatz nicht mehr an der Nahtstelle zu den gehobenen mittleren Berufen, wie dies für die Volksschullehrer zutrifft (zutraf?) (vgl. Kratzsch u. a. 1967, S. 135). In der öffentlichen Meinung ordnen 75 % (86 v. 115 Befragten) ihren Beruf den Mittelplätzen 4–8 zu, bei der persönlichen Einschätzung sind dies sogar 84 % (97 von 115 Befragten).

Die Standardabweichungen liegen mit Werten von  $s = 1,797$  bzw.  $s = 1,714$  nach den Werten von Universitätsprofessor und Arzt am niedrigsten.

Mit der Statuszuweisung für den eigenen Beruf ist ein konstitutives Element der Rollenselbstdeutung des Schulrats angesprochen. Die Ergebnisse zeigen, daß über diese Frage ein hohes Maß an Übereinstimmung besteht. Ein Vergleich der Teilgruppen bestätigt die Ergebnisse Kratzschs und Schefers (a. a. O.), daß bei der Selbsteinschät-

<sup>1</sup> Der Übertritt von Abgeordneten der Koalitionsparteien FDP/SPD zur CDU/CSU führte 1972 zu einer Patt-Situation im Bundestag, zum Mißtrauensvotum gegen Bundeskanzler Brandt und schließlich im Herbst 1972 zu vorgezogenen Bundestagswahlen.

zung des eigenen Berufs sozialstatistische Variablen keinen einstellungsdiskriminierenden Einfluß besitzen.

Besonders erwähnenswert ist dies angesichts der recht unterschiedlichen Einordnung des Berufs bei der angenommenen öffentlichen Einschätzung einerseits und der persönlichen andererseits. Die folgende Darstellung verdeutlicht, daß kein anderer Beruf so verschiedenartig beurteilt wird (siehe S. 222).

Die Schulräte sind der Auffassung, ihr Beruf erfahre in der Öffentlichkeit weniger Anerkennung als ihm zukomme. Diese – teilweise starke – Unterschätzung des Prestiges, das die Lehrberufe tatsächlich genießen, findet sich in mehreren Lehreruntersuchungen (vgl. *Kob* 1959; *Kratzsch* 1967, S. 137; *Undeutsch* 1964, S. 12 ff.). Sie kann als Ausdruck einer allgemeinen Verunsicherung im gesellschaftlichen und beruflichen Selbstverständnis (*Kob* 1959, S. 98), als ein Gefühl gesellschaftlicher Unterprivilegiertheit (*Kratzsch* 1967, S. 139) gesehen werden. Das von *Schefer* faktorenanalytisch gewonnene „Deklassierungssyndrom“ zeigt ebenfalls, daß sich die Gymnasiallehrer als von der Gesellschaft nicht genügend positiv bewertet empfinden (*Schefer* 1969, S. 45 ff.).

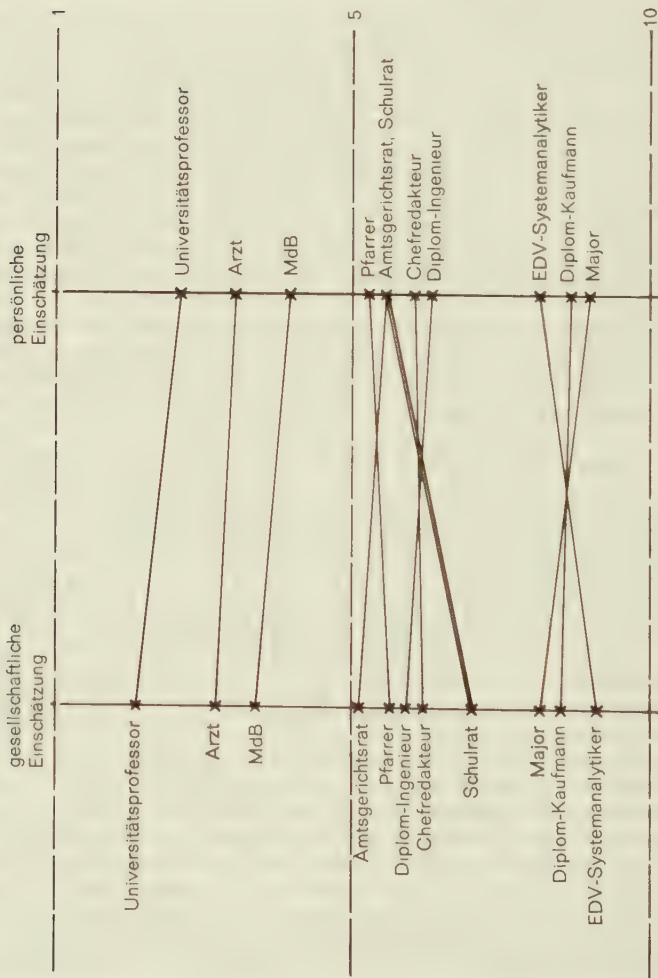
Es handelt sich hier offensichtlich um eine Einstellung, die bei allen Lehrern in gleicher Weise ausgeprägt ist, unabhängig davon, wo sie sich selbst in der Prestigeskala einordnen: Es gilt für Volksschul- wie Gymnasiallehrer, für Lehrer an berufsbildenden Schulen (*Lempert* 1962) wie für Schulaufsichtsbeamte. Dabei zeigt die Tatsache, daß sich weder bei *Kratzsch* u. a. noch bei *Schefer*, noch in unserer Untersuchung signifikante Unterschiede zwischen – sonst unterschiedlich urteilenden – Teilgruppen ergeben, wie groß der Konsens in dieser Frage ist.

Welche Gründe lassen sich für dieses Deklassierungsbewußtsein bei Pädagogen finden?

Zum ersten scheint das Image des Lehrers in der Öffentlichkeit im Vergleich zu anderen akademischen Berufen tatsächlich noch immer von negativen Charakteristika geprägt. Dies gilt wohl vor allem für den Volksschullehrer. *Adorno* (1965) hat als charakteristische Züge der öffentlichen Meinung vom Lehrer die Vorstellungen von der beamtenhaften Kleinkariertheit des Schulmeisters, von seiner konstitutionellen Weltfremdheit, seiner berufsspezifischen Infantilität sowie vom „Pauker-Schema“ genannt und damit sicher die vorhandenen Vorurteile gegenüber dem Lehrerberuf in wichtigen Grundzügen erfaßt.

Literatur, Drama, Film und Karikatur zeichnen denn auch den Lehrer – unabhängig vom Schultyp – zumeist als „lebensfremde, menschlich nicht ganz komplette, wenigstens nicht ganz normale Gestalt“ (*Kramp* 1973, S. 127 f.). Dieses „Gouvernanten- und Trottel-Syndrom“ (ebd.) wird vielleicht durch die von Erwachsenen – bewußt oder unbewußt – betriebene Glorifizierung der eigenen Schülerrolle, mit der sie sich

Tabelle 51: Vergleich der vermuteten gesellschaftlichen mit der persönlichen Einschätzung der Berufe



gleichsam nachträglich davon zu emanzipieren suchen, immer wieder verstärkt. Die negativen Auswirkungen von Schule, wie sie sich in Ängsten, Frustrationen, Enttäuschungen, Aggressionen und unbewältigten Problemen vieler Schüler niederschlagen, werden allzu leicht dem Pädagogen als dem Repräsentanten dieser Institution angelastet.

Die Geringschätzung des Lehrers im Verhältnis zu anderen Berufen gilt möglicherweise weniger ihm als der Institution Schule allgemein.

Es wäre unrealistisch anzunehmen, daß durch Informationen über Akademisierung der Lehrerbildung, Verbesserung der Lehrerfortbildung, Effektivitätssteigerung im Unterricht usw. solche, oftmals emotional stark geladenen Vorurteile in relativ kurzer Zeit abgebaut werden können.

Haben wir bisher versucht, Gründe für eine tatsächlich negative Einschätzung des Lehrers gegenüber anderen Berufen zu finden, so werden im folgenden mögliche Ursache angesprochen, die das Deklassierungsbewußtsein von den Lehrern her zu erklären suchen.

Der jahrzehntelange, anhaltende Kampf um eine akademische Ausbildung, um bessere Möglichkeiten beruflicher Qualifikation, um eine bessere Besoldung, dies alles ließ den eigenen, noch immer als unzureichend empfundenen Status stets aufs Neue deutlich werden.

Das Bemühen um die Eigenständigkeit der Pädagogik, sei es im universitären wie im standespolitischen Bereich, oftmals verbunden mit einem ideologisierten Autonomiebegriff, führte wohl eher zu Skepsis und Reserviertheit gegenüber außerschulischen Mächten. Auch dies mag sich im Deklassierungsbewußtsein niederschlagen.

Im Gegensatz zu den Gymnasiallehrern, die in der Untersuchung *Schefers* einen Prestigeverlust ihres Standes gegenüber früher sehen, dürften sich die Volksschullehrer nur darüber beklagen, daß ihr Prestigezuwachs – noch immer – nicht der tatsächlichen Bedeutung des Berufs entspricht. Es muß sich in den nächsten Jahren zeigen, inwieweit eine neue integrierte Lehrerbildung, bei der ehemalige Pädagogische Hochschulen auch räumlich und personell in die klassischen Fachbereiche der Universitäten eingegliedert werden, zu einem neuen Selbstverständnis der Betroffenen und zu einem möglichen Statuszuwachs aller Lehrer führen kann.

## Zusammenfassung

Die Schulräte geben sich selbst ein höheres Sozialprestige als Volksschullehrer. Sie sehen sich selbst auf etwa der gleichen Stufe wie Amtsgerichtsrat und Pfarrer. Diese Einschätzung des eigenen Berufsprestiges erfolgt sehr einheitlich.

Wie bereits bei mehreren Lehreruntersuchungen festgestellt, glauben auch die Aufsichtsbeamten, ihr Status werde von der Öffentlichkeit ge-

ringer eingeschätzt als dies seiner Bedeutung entspricht. Auch hier zeigen die Schurrate eine „typische Pädagogeneinstellung“, die mit anderen Aussagen zu ihrer Rollenselbstdeutung in Einklang steht. Ein für weitere Untersuchungen interessantes Ergebnis sehen wir darin, daß unterschiedliche Parteipräferenz auch zu teilweise signifikanten Unterschieden in der Prestige einschätzung verschiedener Berufe führt.

## 5.2. Das Bild vom „idealen Lehrer“

### 5.2.1. Untersuchungen zum „idealen Lehrer“

Untersuchungen zum Lehrerfremdbild bestimmter Personengruppen, seien es Eltern (*Musgrove/Taylor* 1965 in *Betzen/Nipkow* 1971, S. 81 ff.; *Bachmair* 1969, S. 253 ff.) oder beispielsweise Abiturienten (*Lucker* 1962; *Köhnlein* 1963; *Undeutsch* 1964), erbringen meist nur Informationen darüber, wie man die Berufsarbeit des Lehrers, sein Sozialprestige einschätzt, worin man seine Hauptaufgaben und seine wichtigsten Fähigkeiten sieht. Folgerungen auf das ideale Lehrerbild dieser Gruppen können daraus nur bedingt und mittelbar gezogen werden.

Eine Sonderstellung nehmen hier die Befragungen von Schülern ein. Hier wurde explizit nach dem idealen Lehrerbild gefragt (vgl. *Keilhacker* 1932; *Aibauer* 1954; *Baumgärtner* 1969).

Hat man Ergebnisse von Lehreruntersuchungen zur Verfügung, so sollte man bei den jeweils angeführten Lehrereigenschaften unterscheiden zwischen solchen, von denen man annimmt, daß Lehrer sie tatsächlich besitzen, und solchen, von denen man glaubt, daß der Lehrer sie besitzen sollte (vgl. *Kerlinger* 1967, S. 655).

Die wohl ausführlichsten und klarsten Aussagen über den idealen Lehrer liefern die Pädagogen selbst. Dabei zeigt sich, daß das Berufsbild des Lehrers allgemein bis in die Gegenwart hinein „idealistisch überhöhte Züge“ trägt (*Susteck* 1975, S. 86). Ein Ergebnisvergleich der verschiedenen Untersuchungen mit ihren unterschiedlichen methodischen Ansätzen (vgl. *Hilbig* 1963, S. 35 ff.; *Döring* 1972, S. 41 ff.; *Susteck* 1975, S. 86 ff.) läßt immer wieder ein in groben Zügen ähnliches Bild erkennen: den Tugendkatalog einer idealtypischen Erziehnatur. Dabei kann man den idealen Erzieher natürlich unter verschiedenen Aspekten sehen, je nachdem, ob man sein unterrichtliches und erzieherisches Handeln, seine ethischen und moralischen Einstellungen, seine Persönlichkeitsmerkmale oder sein äußeres Erscheinungsbild betont. Doch bleibt *Bollnows* Aussage gültig: „Es gibt keine besonderen Tugenden des Erziehers, die nur diesen in seinem Berufsfachgeschäft auszeichneten, sondern es sind allgemeine menschliche Tugenden, die

jedem Menschen zukommen und die sich dennoch in der besonderen Situation des Erziehers in einer besonderen Weise abwandeln" (Bollnow 1964, S. 56 zit. n. Susteck 1975, S. 86).

Fragt man danach, wie man zu einem guten Lehrer werden könne, wie man diesem Ideal nahekomme, so finden sich darauf verschiedene Antworten:

Vor allem Vertreter der Reformpädagogik (Kerschensteiner, Spranger) haben die Betonung auf das gelegt, was der Erzieher „a priori als Anlage zum Beruf in gewissem Sinn immer schon mitbringt (Döring 1972, S. 42). Im Begriff des „geborenen Erziehers“ (Spranger 1958) wird dies auch explizit formuliert. Als entscheidende Merkmale eines solchen Erziehers sieht man seine Berufung, die pädagogische Liebe, in der Spranger den Kern der „Sendung“ des Erziehers sieht.

Der „Drang zur Intensivierung des pädagogischen Verhältnisses“ (Döring 1972, S. 42), die Überbetonung des „Pädagogisch-Eigentlichen“, die ausschließlich pädagogische Sichtweise des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, dies alles trug dazu bei, daß man beim Lehrerbild nur allzu leicht vergaß, wie sehr auch der Erzieher in seinem Verhalten, in seinen Einstellungen und Gewohnheiten unter dem Einfluß sozialer Erwartungen steht (vgl. Eigler 1967, S. 294). Nur in einer so reduzierten Problemsicht war die „Hypostasierung des geborenen Erziehers zum idealtypisch stilisierten begnadeten Pädagogen“ (Döring 1972, S. 43) möglich. In ihrer Auswirkung auf Lehrerbildung und Lehrerverhaltenskonzept bedeutete sie eine starke Ideologisierung, die sich an der erst allmählichen Verbreitung von Mikroteaching, Sensitivitytraining und anderer Methoden der Verhaltensmodifikation ablesen läßt. Zugleich ist wohl das Selbstbild der Lehrer von den dort vorgefundenen Vorstellungen mitgeprägt worden. Eine weitere Erklärung für eine Idealisierung des Selbstbildes ergibt sich daraus, daß sich das Selbstbild, die Selbsteinschätzung in hohem Maß am „idealen Selbst“ orientiert.

„For most persons it becomes a major goal to achieve an ‚actual‘ self which is as similar as possible to the ideal self“ (Krech et al. 1962, S. 83). Die Ergebnisse Bachmairs bestätigen dies tendenziell. Er erfaßte mit dem gleichen Meßinstrument Selbstbild und Kollegen-Fremdbild und kommt zu der Feststellung, „daß Lehrer sich sehr positiv, ja selbstgefällig sehen“. Bachmair spricht von einem „idealisierenden und unrealistischen“ Selbstbild, dem ein weitaus kritischeres und negatives Kollegen-Fremdbild gegenübersteht (ders. 1969, S. 178).

Wir verzichten im Rahmen unserer Untersuchung bewußt auf eine inhaltliche Darstellung des Lehreriدهals.

Fragt man nach der Funktion eines empirisch gewonnenen (idealen) Selbstbildes, so ergeben sich verschiedene Aspekte:

Zunächst werden Zielvorstellungen erkennbar, an denen sich Pädagogen orientieren. An ihnen kann abgelesen werden, welcher Bezugsrahmen, welche Vorstellungen, Ideen und Ideologien prägenden Ein-

fluß haben, ob es sich um einheitliche oder sehr diffuse Auffassungen handelt, inwieweit man damit bestimmten, auch von außen an den Lehrer herangetragenen Rollenerwartungen entspricht.

Vergleiche von Teilgruppen der Lehrer untereinander, aber auch mit Urteilen von Rollenpartnern wie z. B. Schülern oder anderen Akademikern, können Aufschluß darüber geben, inwieweit Übereinstimmung im Hinblick auf die ideale Lehrerrolle besteht.

Bisher kaum erforscht ist der Vergleich zwischen Selbstbild und tatsächlichem Verhalten des Lehrers. Von Rollenselbstdeutungsurteilen auf tatsächliches Handeln zu schließen, scheint uns überaus fragwürdig, weil eben Verhalten keineswegs von den Einstellungen allein determiniert wird.

### 5.2.2. *Das Meßinstrument*

Bei dem von uns verwendeten Untersuchungsinstrument handelt es sich um eine in Amerika entwickelte und erprobte Skala (*Kerlinger* 1967). Sie setzt sich aus insgesamt 34 Eigenschaften zusammen, die nach folgenden Kriterien aus anfangs ca. 400 Begriffen ausgewählt wurden:

- Grad der Validität, wie er sich aus der Faktorenanalyse ergibt, die man mit den Urteilen von „judges“ zu den Eigenschaften durchführte;
- Anwendbarkeit der Begriffe auf allgemeine Lehrsituationen;
- Eindeutigkeit der genannten Eigenschaften;
- positiver Charakter der Begriffe; ausgeschieden wurden eindeutig negative (faul, schlampig) ebenso wie sehr global positive Begriffe (z. B. effektiv, konstruktiv) (vgl. *Kerlinger* 1967, S. 655).

Mit den vorgegebenen Eigenschaften sollten die Befragten dann den „guten“ Lehrer beschreiben. Als Kriterium wurde die Frage vorgegeben, für wie wichtig man die jeweilige Eigenschaft für einen guten Lehrer halte. Die Urteile wurden mit einer 7teiligen Schätzskala erfaßt, deren Extremwerte „äußerst wichtig“ (1) und „völlig unwichtig“ (7) waren.

Befragt wurden insgesamt über 1500 Lehrer. Die beiden grundlegenden Fragestellungen der Untersuchung *Kerlingers* lauteten:

1. Welcher Faktor bzw. welche Faktoren lassen sich aus den Vorstellungen über die wünschenswerten Eigenschaften des Lehrers herauslösen, wie sind die einzelnen Faktoren beschaffen, welche dominanten Tendenzen sind darin erkennbar?
2. Sind die Faktorstrukturen mit den sie konstituierenden Ladungen der Einzelstatements von den jeweils verschiedenen Samples unabhängig, d. h. besitzen die Faktoren eine invariante, stichprobenunspezifische Identität?

*Kerlinger* bringt in seinem Forschungsbericht die verschiedenen Stufen der Faktorenanalyse, ihre Ergebnisse, Methoden zur Überprüfung von Reliabilität und Objektivität des Meßinstruments sowie Interpretationen der gewonnenen Faktoren. Keine detaillierten Aussagen finden sich über die abgegebenen Urteile der Befragten.

Unsere Untersuchung hat zwei Ziele: Zum einen soll überprüft werden, inwieweit die von *Kerlinger* bei verschiedenen Samples gewonnene Faktorstruktur auch bei einem interkulturellen Vergleich invariant bleibt; zum anderen sollen die Urteile der Schulräte Aufschluß über ihre Vorstellungen vom idealen Lehrer geben.

Dabei bleibt offen, ob es sich hierbei um die Erfassung eines idealen Selbst- oder Fremdbildes handelt. Diese Frage wird noch genauer zu untersuchen sein.

### 5.2.3. Die Faktorstruktur – Darstellung und Interpretation

Bei der folgenden Darstellung der von *Kerlinger* gewonnenen Faktoren und dem Vergleich mit unseren Ergebnissen verzichten wir darauf, die verschiedenen durchgeführten Methoden bei der faktorenanalytischen Erfassung aufzuzeigen.

Ebenso gehen wir im Rahmen unserer Untersuchung nicht näher auf die von *Koch* (1972, S. 47 f.) vorgebrachte Kritik an den *Kerlinger*-Skalen ein, wobei wir allerdings meinen, daß sie in unserem Fall auch nur bedingt zutrifft. Und schließlich verzichten wir – weil der Forschungsaufwand für unsere Untersuchung unangemessen hoch wäre – darauf, die Identität der Faktoren, ihre Stichprobenunabhängigkeit mit den Methoden zu überprüfen, wie sie z. B. *Koch* (1972, S. 91 ff.) in der großen Konstanzer Lehreruntersuchung durchgeführt hat (z. B. Faktorkongruenzkoeffizient).

Wir können damit nicht im strengen Sinn von stichprobenunspezifischen Faktoren sprechen, weil wir nicht nachweisen, daß ihre Ladungsmuster übereinstimmen. Dennoch nehmen wir an, daß ein hohes Maß an Identität zwischen den Faktoren *Kerlingers* und den von uns ermittelten besteht: Ehe wir die Ergebnisse darstellen, sei noch auf folgendes verwiesen: Von den ursprünglich bei *Kerlinger* verwendeten 38 Begriffen haben wir nur die 34 übernommen, die auf den drei Faktoren Ladungen über 0,35 zeigten.

Hier nun die Faktorstruktur unserer Untersuchung (Spalte 1), daneben die Ladung der Variablen auf dem jeweiligen Faktor A, B oder C bei *Kerlinger* (Spalte 2).

*Tabelle 52: Faktorstruktur „Lehrerideal“*

| <i>Faktor 1</i> | <i>Ladung</i> | <i>Faktor und Ladung bei Kerlinger</i> |
|-----------------|---------------|----------------------------------------|
| sorgfältig      | 0,81          | B 0,59                                 |
| tüchtig         | 0,76          | B 0,68                                 |
| pünktlich       | 0,69          | B 0,60                                 |
| einsichtig      | 0,69          | C 0,56                                 |
| vernünftig      | 0,65          | B 0,46                                 |
| zielbewußt      | 0,63          | B 0,39                                 |
| fleißig         | 0,60          | B 0,57                                 |
| zuverlässig     | 0,53          | B 0,51                                 |
| besonnen        | 0,53          | C 0,39                                 |
| entschlossen    | 0,53          | B 0,44                                 |
| gewissenhaft    | 0,52          | B 0,53                                 |
| ausgeglichen    | 0,47          | B 0,42                                 |
| rücksichtsvoll  | 0,47          | A 0,52!                                |
| progressiv      | 0,46          | B 0,41                                 |
| informiert      | 0,45          | B 0,43                                 |
| gesund          | 0,39          | B 0,43                                 |
| <i>Faktor 2</i> | <i>Ladung</i> | <i>Faktor und Ladung bei Kerlinger</i> |
| angenehm        | - 0,79        | A 0,59                                 |
| originell       | - 0,69        | C 0,53                                 |
| liebenswürdig   | - 0,68        | A 0,64                                 |
| sympathisch     | - 0,68        | A 0,49                                 |
| zuvorkommend    | - 0,67        | A 0,52                                 |
| religiös        | - 0,62        | A 0,41                                 |
| vergnügt        | - 0,57        | A 0,61                                 |
| rege, munter    | - 0,52        | C 0,38                                 |
| moralisch       | - 0,51        | A 0,36                                 |
| rücksichtsvoll  | - 0,40        | A 0,52                                 |
| <i>Faktor 3</i> | <i>Ladung</i> | <i>Faktor und Ladung bei Kerlinger</i> |
| freundlich      | - 0,67        | A 0,70                                 |
| tolerant        | - 0,66        | C 0,41                                 |
| aufgeschlossen  | - 0,66        | C 0,35                                 |
| humorvoll       | - 0,64        | A 0,41                                 |
| warmherzig      | - 0,62        | C 0,41                                 |
| einfallsreich   | - 0,61        | C 0,67                                 |
| feinfühlig      | - 0,58        | C 0,46                                 |
| flexibel        | - 0,51        | C 0,55                                 |
| höflich         | - 0,48        | A 0,57                                 |
| ausgeglichen    | - 0,46        | B 0,42!                                |

Folgende Tendenzen sind erkennbar:

1. Die von *Kerlinger* gewonnene Faktorstruktur wird durch unsere Ergebnisse weitgehend bestätigt, d. h. auch bei einem Sample von 115 bayerischen Schulräten bleibt die Faktorstruktur weitgehend invariant: Unser Faktor 1 besitzt ein hohes Maß an Ähnlichkeit mit *Kerlingers* Faktor B, unser Faktor 2 mit *Kerlingers* Faktor A, unser Faktor 3 mit *Kerlingers* Faktor C.
2. Die von *Kerlinger* behauptete „dual basis of the trait perceptions“ wird durch folgende Ergebnisse bestätigt:
  - a) keines der A-Items *Kerlingers* lädt bei uns auf Faktor 1 (Ausnahme: rücksichtsvoll auf F 1 (0,47) und F 2 (—0,40), ebenso wie keines der B-Items *Kerlingers* auf F 2 lädt.
  - b) der Faktor 3 setzt sich nur aus A- und C-Items der ursprünglichen Untersuchung zusammen (Ausnahme: ausgeglichen) und bestätigt damit „that A and C items were factorially similar“ (*Kerlinger* 1967, S. 653).
  - c) die von uns durchgeführte 2-faktorielle Analyse zeigte ebenfalls eine klare Trennung zwischen A- und B-Items, während die Eigenschaften von F 3 auf beide Faktoren verteilt laden.

### Zur Interpretation der Faktoren

Nachdem unsere Faktorstruktur mit der der ursprünglichen Untersuchung fast identisch ist, scheint es auch sinnvoll, die dort gegebene Interpretation der Einzelfaktoren zu übernehmen.

*Kerlinger* stützte sich bei seinem Urteil auf die Interpretation von vier sehr bekannten Experten (*D. Ryans, N. Gage, E. Page, R. Turner*).

Neben den Interpretationen der vier Judges sowie der *Kerlingers* führen wir noch die von *Ryans* stammenden Kategorien  $X_o$ ,  $Y_o$  und  $Z_o$  an, weil zwei der Experten (*Ryans* selbst gehörte nicht dazu) darauf verwiesen, daß sie große Ähnlichkeit mit den hier gewonnenen Faktoren besitzen. *Ryans* hat diese Kategorien aus einem Instrument zur Beobachtung und Beurteilung tatsächlichen Lehrerverhaltens entwickelt (vgl. *Ryans* 1960).

Mit den dargestellten Faktoren sind drei wesentliche Bereiche eines „idealen“ Lehrers angesprochen, über deren Bedeutsamkeit aber offenbar recht unterschiedliche Meinungen bestehen.

Tabelle 53: Interpretation der Faktoren zum idealen Lehrerbild

| Faktor 1<br>(Kerlinger: B)                                                                                                                          | Faktor 2<br>(Kerlinger: A)                                                                                               | Faktor 3<br>(Kerlinger: C)                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Expertenurteile:</i><br>a) Responsibility-Orientation<br>b) Managerial Merit<br>c) Systematic-Orderly<br>d) Organization for Task Accomplishment | <i>Expertenurteile:</i><br>a) Person-Oriented<br>b) Affective Merit<br>c) Humane<br>d) Positive Social Reinforcement     | <i>Expertenurteile:</i><br>a) Divergent Thinking<br>b) Motivational Merit<br>c) Creative-Surgent<br>d) Freedom from Functional Fixity |
| <i>Kerlinger:</i><br>Systematic Task Organization                                                                                                   | <i>Kerlinger:</i><br>Positive Person-Orientation                                                                         | <i>Kerlinger:</i><br>Functional Flexibility                                                                                           |
| <i>Ryans:</i> *<br>verantwortliches, geschäftsmäßiges, systematisches vs. ausweichendem, ungeplantem, nachlässigem Lehrerverhalten                  | <i>Ryans:</i><br>herzliches, verständnisvolles, freundliches vs. abgewandtem, begrenztem, egozentrischem Lehrerverhalten | <i>Ryans:</i><br>anregendes, phantasiereiches, bewegtes vs. langweiligem, routiniertem Lehrerverhalten                                |

\* Bei Ryans finden sich immer beide Extreme, weil er von einer bipolaren Schätzskala ausging (Ryans 1960, S. 86).

#### 5.2.4. Der „ideale Lehrer“ – im Urteil der Schulräte

Zunächst zeigen Mittelwerte und Standardabweichungen sehr niedrige Werte und bestätigen damit, was wir bereits bei anderen Lehreruntersuchungen finden (vgl. 5.2.1.) und was *Kerlinger* ebenfalls als Untersuchungsergebnis feststellt, „that teachers should possess all desirable traits; they are, or should be, personified virtue“ (1967, S. 647).

Bei keiner der 34 Eigenschaften glaubt man, daß sie „nur“ durchschnittliche Bedeutung ( $M = 4,00$ ) besitzt, der „höchste“ Mittelwert der Gesamtgruppe (religiös) liegt bei  $M = 3,43$ , der niedrigste bei  $M = 1,55$  (zuverlässig).

Trotz der auf der Schätzskala eng beieinander liegenden Einzelurteile erbringen die Vergleiche der Urteile zu den Faktoren erstaunliche Unterschiede.

Tabelle 54: Idealer Lehrer / Gesamtgruppe

|          | Mittelwert | Standard-<br>abweichung |
|----------|------------|-------------------------|
| Faktor 1 | 2,12       | 0,3317                  |
| Faktor 2 | 2,91       | 0,2811                  |
| Faktor 3 | 2,10       | 0,3435                  |

Die bei den Faktoren 1 und 3 genannten Eigenschaften sind nach dem Urteil der Schulräte für einen guten Lehrer wichtiger als die des Faktors 2. Die Tatsache, daß alle einzelnen Mittelwerte (1 Ausnahme) bei Faktor 1 und 3 kleiner sind als der niedrigste bei Faktor 2, erklärt die geringen Streuungswerte und zeigt zugleich an, wie einheitlich man innerhalb der Faktoren urteilt. Die Unterschiede bei der Einschätzung der Faktoren sind bei der Gesamtgruppe hochsignifikant ( $p < 0,001$ ).

Ob jemand ein guter Lehrer ist, hängt weitaus mehr davon ab, ob er verantwortungsbewußt, ordentlich, systematisch und aufgabenorientiert, ob er kreativ ist und funktionale Flexibilität besitzt als davon, ob er menschlich, personorientiert, verständnisvoll und herzlich ist.

Was heißt dies im Hinblick auf die Befragten?

Es stellt sich die Frage, ob die Schulräte hier das ideale Selbstbild des „guten“ Aufsichtsbeamten zeichnen oder das des Lehrers, also des Untergebenen, den sie dienstlich beurteilen, den sie beraten, mit dem sie kooperieren.

Die Formulierung im Fragebogen spricht zwar eindeutig den Lehrer an, aber angesichts der starken Orientierung der Schulräte am pädagogischen Bezugsrahmen und der damit verbundenen Identifikation mit der Pädagogenrolle scheint es durchaus möglich, daß man sowohl Lehrerfremdbild wie ideales Selbstbild als Aufsichtsbeamter (bzw. ehemaliger Lehrer) erfaßt. Die folgende Hypothese nimmt diese doppelte Interpretationsmöglichkeit auf. Wir nehmen an, daß die Diskrepanz zwischen der idealen Rollenselbstdeutung und dem tatsächlichen Verhalten der Rollenträger größer ist als der Unterschied, der zwischen den hier genannten Vorstellungen vom „guten“ Lehrer und den bei der dienstlichen Beurteilung tatsächlich angewandten Maßstäben besteht. Mit anderen Worten: Die hier erfaßten Meinungen wirken sich wahrscheinlich auf die Urteilsbildung bei Visitationen ungleich stärker aus als auf das eigene – sonstige – Verhalten des Schulrats.

Die Urteile der Teilgruppen zu den einzelnen Faktoren erbrachten folgende Ergebnisse:

In *allen* Untergruppen bestätigt sich die bereits bei der Gesamtpopulation festgestellte Tendenz, daß man die Eigenschaften der Faktoren 1 und 3 für wesentlich wichtiger hält als die des Faktors 2. Dabei

sind die Unterschiede in den Einschätzungen bei allen Gruppen hochsignifikant ( $p < 0,001$ ).

Vergleicht man die Urteile zu F 1 und 3, so zeigt sich, daß sie von allen Altersgruppen in etwa gleich wichtig eingeschätzt werden, CSU-Wähler und Katholiken halten Faktor 1 für entscheidender, SPD-Wähler beurteilen Faktor 3 als bedeutsamer gegenüber Faktor 1 ( $p < 0,10$ ). Offenbar wird das Lehrerbild des Konservativen stärker von den Eigenschaften des Faktors 1 bestimmt, während funktionale Flexibilität, ein gewisses Maß an Einfallsreichtum und Nonkonformismus als bestimmende Elemente eines Berufsbildes stärker von SPD-Wählern betont werden.

Einen weiteren Aufschluß über die Einstellungen der Teilgruppen erbringt der Vergleich ihrer Urteile bei den einzelnen Faktoren.

*Beim Faktor 1* zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen, die Einschätzung der Bedeutsamkeit dieser Eigenschaften erfolgt demnach weitgehend unabhängig von sozialstatistischen Variablen.

*Beim Faktor 2* schätzen die jungen Schulkollegen (–53 Jahre) die genannten Eigenschaften geringer als beide andere Altersgruppen ( $p < 0,05$  bzw.  $0,01$ ).

Personorientierung, freundliches, verständnisvolles Verhalten hat für die jungen Schulkollegen als Kriterium des guten Lehrers noch weniger Bedeutung als für die älteren Kollegen.

Es deutet sich hier möglicherweise ein verändertes Lehrerbild an, das den Lehrer in erster Linie von der Effektivität seines Unterrichts her beurteilt, das ihn als aufgeschlossenen, modernen, rationalen, lernwirksamen Fachmann für Fragen des Unterrichts und der Erziehung betrachtet und das allgemein menschliche Eigenschaften und Tugenden (wie in F 2) gegenüber den stärker berufsbezogenen als weniger bedeutsam ansieht (vgl. Bachmair 1969, S. 6; Döring 1972, S. 24 f.).

*Beim Faktor 3* sind die Urteile wiederum nur bei den nach Parteipräferenz unterschiedenen Gruppen divergierend. SPD-Wähler zeigen hier signifikant höhere Zustimmung als CSU-Wähler ( $p < 0,10$ ) bzw. Schulkollegen, die keine Angaben über ihr Wahlverhalten machen ( $p < 0,05$ ).

Alle hier angesprochenen Unterschiede sind stets in dem größeren Zusammenhang zu sehen, der dadurch vorgegeben ist, daß F 1 und F 3 von allen Befragten als bedeutsamer für den guten Lehrer angesehen werden als F 2.

## Zusammenfassung

Die von uns durchgeführte Faktorenanalyse hat eine Bestätigung der von Kerlinger (1967) gewonnenen Faktorstruktur auch beim interkulturellen Vergleich erbracht und ermöglicht damit auch die Übernahme

der von Kerlinger und den Experten vorgeschlagenen Interpretationen. Für die bayerischen Schulräte sind systematische Aufgabenorganisation und funktionale Flexibilität als Kriterien eines guten Lehrers bedeutsamer als seine Personorientiertheit. Stärker berufsspezifisch interpretierbare Eigenschaften werden gegenüber allgemein menschlichen Tugenden bevorzugt.

Von den Teilgruppenergebnissen ist die signifikant geringere Einschätzung des Faktors 2 durch die jungen Schulräte auffallend. Weitere Untersuchungen müßten hier nachweisen, ob es sich dabei möglicherweise um den Ansatz zu einem neuen Lehrerverständnis handelt.

### 5.3. Rollenpartner im privaten Lebensbereich

Fragen nach dem Verkehrskreis, nach den gesellschaftlichen Beziehungen des Lehrers bzw. des Schulrats außerhalb seines Dienstes sind von Bedeutung, wenn es darum geht, „gesellschaftliche Isoliertheit und Unterprivilegiertheit“ (Kob 1959, S. 94) dieser Berufsgruppe, ihre Rolle als „sociological stranger“ (Havighurst/Neugarten 1957, S. 381) zu überprüfen. Kob hat zum einen behauptet, gerade bei den Beziehungen zu anderen Berufen werde die positive Veränderung der Position des Volksschullehrers gegenüber früher erkennbar (1959, S. 94). Zum anderen stellte er aber in seiner 1958 veröffentlichten Untersuchung fest, daß nach Aussagen vieler Lehrer zu den übrigen akademischen Berufsschichten kaum gesellschaftlicher Kontakt besteht (1958, S. 65). Die folgende offene Frage soll uns nähere Informationen über den gesellschaftlichen Verkehrskreis von Schulräten im Jahr 1972 erbringen:

*Bei dieser Frage geht es uns darum, festzustellen, zu welchen Berufen bevorzugte Beziehungen aufgenommen werden. Nennen Sie bitte die Berufe Ihrer Freunde oder Bekannten. Die Zahl der Nennungen ist beliebig, Mehrfachnennungen sind möglich.*

Die Ergebnisse bestätigen, was Schefer (1969, S. 43) und auch Kratzsch u. a. (1967, S. 86) bei ihren Lehreruntersuchungen feststellten: Die Kontakte zu Angehörigen der eigenen Berufsgruppe sind intensiver als zu solchen anderer Berufe. 25 % aller Freunde sind Pädagogen; nimmt man die Gymnasiallehrer hinzu, so ergeben sich 33 %.

Es ist allerdings fragwürdig, darin ein Indiz „gesellschaftlicher Isoliertheit“ zu sehen. Die Ergebnisse zeigen vielmehr, was sozialpsychologisch durchaus verständlich ist. Berufskollegen sind unter Freunden und Bekannten überrepräsentiert, weil auf sie häufiger Kriterien zutreffen, die auch die Wahl beim soziometrischen Test bestimmen (vgl. Broom/Selznick 1964, S. 243 ff.):

Mit ihnen bestehen besonders viele Interaktionsmöglichkeiten, unter ihnen finden sich häufiger Personen, die in Einstellungen, Werthaltungen

Tabelle 55: Berufe der Freunde und Bekannten, geordnet nach Rangplätzen

| Beruf                          | 1. Stelle | 2. Stelle | 3. Stelle | 4. Stelle | 5. Stelle | 6. Stelle | abs. | %                               |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------|---------------------------------|
| 1. Volksschullehrer            | 41        | 6         | 11        | 5         | 4         | 2         | 69   | 124 } 13,9<br>3,6<br>1,6<br>5,8 |
| Rektor                         | 4         | 8         | 1         | 3         | 2         | 0         | 18   |                                 |
| Seminarleiter                  | 0         | 2         | 1         | 4         | 1         | 0         | 8    |                                 |
| Schulrat                       | 10        | 6         | 6         | 2         | 0         | 5         | 29   |                                 |
| 2. Arzt                        | 18        | 15        | 13        | 7         | 6         | 1         | 60   | 12,1                            |
| 3. Gymnasiallehrer             | 5         | 20        | 7         | 5         | 2         | 0         | 39   | 7,9                             |
| 4. Juristen                    | 9         | 11        | 5         | 4         | 2         | 1         | 32   | 6,5                             |
| 5. Mittlere u. gehobene Beamte | 4         | 7         | 6         | 3         | 7         | 4         | 31   | 6,3                             |
| 6. Pfarrer                     | 1         | 6         | 4         | 7         | 5         | 5         | 28   | 5,6                             |
| 7. sonstige Akademiker         | 1         | 8         | 3         | 6         | 5         | 2         | 25   | 5,0                             |
| 8. Geschäftsleute              | 0         | 3         | 4         | 8         | 4         | 3         | 22   | 4,4                             |
| 9. Künstler                    | 2         | 3         | 4         | 3         | 3         | 1         | 16   | 3,2                             |
| 10. Leitende Angestellte       | 2         | 5         | 3         | 3         | 2         | 1         | 16   | 3,2                             |
| 11. Höhere Beamte              | 2         | 0         | 8         | 2         | 2         | 1         | 15   | 3,0                             |
| 12. Bauern                     | 1         | 0         | 3         | 3         | 3         | 5         | 15   | 3,0                             |
| 13. Politiker                  | 1         | 0         | 2         | 3         | 2         | 6         | 14   | 2,8                             |
| 14. Arbeiter                   | 1         | 0         | 3         | 2         | 2         | 3         | 11   | 2,2                             |
| 15. Angestellte                | 0         | 1         | 2         | 2         | 3         | 1         | 9    | 1,8                             |
| 16. Unternehmer                | 2         | 0         | 2         | 3         | 1         | 1         | 9    | 1,8                             |
| 17. Sonstige                   | 2         | 3         | 10        | 9         | 4         | 2         | 30   | 6,0                             |
| Gesamt                         | 106       | 104       | 98        | 84        | 60        | 44        | 496  | 99,7                            |

gen und vom sozialen Hintergrund her dem Schulrat ähnlich sind, unter den Kollegen sind eher Personen, von denen er selbst positiv beurteilt wird, die ihn so sehen, wie er sich selbst sieht.

Die Präferenz von Freunden aus der gleichen Berufsgruppe ist wohl kein Spezifikum von pädagogischen Berufen, sondern findet sich in ähnlicher Form auch bei anderen Berufen.

Die Unterscheidung in „Volksschullehrer“, „Rektoren“ usw. läßt keine Folgerungen zu, weil wahrscheinlich von vielen Befragten unter den Begriff des „Volksschullehrers“ auch „aufgestiegene“ Kollegen subsumiert werden.

Die Liste der anderen Berufe zeigt starke Ähnlichkeit mit den Ergebnissen Schefers bei der Befragung hessischer Gymnasiallehrer (1969,

S. 40): In beiden Untersuchungen liegen Ärzte, Juristen, Theologen und andere Akademiker in der Spitzengruppe. Unterschiede ergeben sich bei den Nennungen der Pädagogen untereinander: Während bei den Gymnasiallehrern nur in 2,3 % aller abgegebenen Nennungen die Volksschullehrer als Berufsgruppe erwähnt werden, mit der man gesellschaftlich verkehrt, beträgt der Anteil der Nennungen, in denen Gymnasiallehrer als Freunde oder Bekannte des Schulrats erscheinen, immerhin 7,9 %.

Das Ergebnis wird im Gesamtzusammenhang besser verständlich: Bei den am häufigsten genannten Berufen handelt es sich um solche, die auf der (eigenen) Prestigeskala in der Nähe des eigenen Berufs eingeordnet wurden (vgl. 5.1.). Dabei erfahren statushöhere und statusgleiche Berufe häufigere Erwähnung als geringer eingeschätzte. Dies würde – zumindest teilweise – die obengenannten Ergebnisse erklären. Der Schulrat sieht sich auf gleicher Ebene mit dem Studienrat, während diese Gruppe die Volksschullehrer als im Status geringer ansieht.

Eine Erklärung dafür, daß Schulräte ungleich häufiger private Kontakte zu Ärzten, Juristen und Theologen als z. B. zu Naturwissenschaftlern und Technikern haben, mag zum einen daran liegen, daß sie von ihren Dienstaufgaben her zwangsläufig häufiger mit der erstgenannten Gruppe in Berührung kommen, zum andern mag aber auch die größere Ähnlichkeit der Aufgabenbereiche eine Rolle spielen.

Das bedeutet auch, daß der Orientierungsrahmen für Meinungen und Werturteile bei diesen Berufen viele Gemeinsamkeiten aufweist. Gerade Ärzte und Juristen sind Angehörige eines Berufs, dessen Merkmale auch nach Normen und Werten der Pädagogen als wünschenswert gelten (vgl. *Broom/Selznick* 1964, S. 244).

Neben dem Prestige, das diese Berufe unter anderem dadurch besitzen, daß sie an klassischen Fakultäten gelehrt werden, spielt wohl ihr hoher Professionalisierungsgrad eine wichtige Rolle.

Zusammenfassend ist festzustellen:

Aus der Verteilung der Nennungen auf die verschiedenen Berufsgruppen kann nicht auf „gesellschaftliche Isolierung“ des Schulrats geschlossen werden; er erscheint weder als „sociological stranger“, noch als „marginal man“ (vgl. *Döring* 1972, S. 115; *Kob* 1958, S. 65).

Sieht man im Beruf des Volksschullehrers einen sozialen Aufsteigerberuf, so läßt die Zusammensetzung der Freundes- und Bekanntenkreise des Schulrats erkennen, daß man offensichtlich auch im Privatbereich eine weitgehende Integration in die Gruppe der akademischen und anderer Spitzenberufe vollzogen hat. So entfallen ca. zwei Drittel aller Nennungen auf Angehörige akademischer Berufe.

Geht man davon aus, daß Freunde und Bekannte vor allem aus den Gruppen gewählt werden, zu denen geringe soziale Distanz besteht,

so bestätigen sich hier die bei der Prestigeskala (5.1.) gewonnenen Ergebnisse.

Die am häufigsten genannten Berufe verdeutlichen das soziale Umfeld, in das der Schulrat einzuordnen ist:

Ärzte, Juristen, Theologen und Padagogen als Repräsentanten statushöherer bzw. statusgleicher Berufe, Beamte des mittleren und gehobenen Dienstes als die Gruppe, dem die Volksschullehrer lange Zeit – zumindest besoldungsmäßig – angehörten bzw. heute noch angehören (A 12).

Zwischen jedem der genannten Berufe und der Position des Schulrats bestehen wichtige Gemeinsamkeiten:

Bei Ärzten und Theologen erfolgt berufliches Handeln in ständiger Bezugnahme auf die jeweilige Berufswissenschaft, Juristen repräsentieren eine Gruppe, die – fast ausschließlich – am juristisch-bürokratischen Bezugsrahmen orientiert ist, alle Beamte – gleich in welchem Dienst – sind dienstrechtlich, im Hinblick auf Rechte und Pflichten in der gleichen Situation wie der Schulrat, und Padagogen sind schließlich die Gruppe, der man sich selbst, trotz eines unterschiedlichen Aufgabenbereichs, zurechnet.

## **Zusammenfassung der Ergebnisse**

Wenn wir im folgenden die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung nochmals zusammenfassend wiedergeben, so muß eine solche Darstellung notwendigerweise auf Details, einschränkende und differenzierende Aussagen verzichten; die dadurch bedingte Vergröberung der Urteile sollte der Leser – vor allem wenn er nur diese Zusammenfassung liest – stets vor Augen haben.

1. Schulrate sehen sich in erster Linie als Padagogen; sie orientieren sich sehr stark am padagogischen Bezugsrahmen und stehen den Verwaltungstätigkeiten eher ablehnend gegenüber.
2. Schulrate wollen eine Reduzierung ihrer Aufsichtsfunktionen sowie ihrer bürokratischen Routineaufgaben zugunsten einer Ausweitung ihrer Beratungs- und Fortbildungstätigkeit.
3. Sie treten ein für die Beibehaltung der Fachaufsicht und wollen die Abschaffung der Kollegialbehörde.
4. In ihren padagogischen Einstellungen sind die Befragten sehr stark von den Aussagen geisteswissenschaftlicher Padagogik geprägt. Das zeigt sich sowohl an den Urteilen zu Autonomie- und Schonraumvorstellungen, zu einem traditionellen Erziehungsverständnis wie in der Überbetonung der Individualität des Kindes. Die meisten dieser Vorstellungen lassen sich in ein umgreifenderes Gesellschafts- und Selbstverständnis integrieren, das eher konservativ geprägt ist.

5. Schulräte stehen technischem Fortschritt wie großen Organisationen eher ablehnend gegenüber, weil man durch sie die Personalität des Menschen gefährdet sieht.
6. Diese Antinomievorstellungen und eine zu einseitige Betonung der eigenen Praktikerrolle bewirken auch, daß man der Wissenschaft skeptisch gegenübersteht.
7. Schulräte schätzen ihr Berufsprestige höher ein als Volksschullehrer. Sie sehen sich in einer mittleren Akademikerguppe, etwa prestigegleich mit dem Amtsgerichtsrat.  
Wie andere Pädagogen glauben auch Schulräte, ihr Beruf werde von der Öffentlichkeit geringer eingeschätzt als ihm das zukomme.
8. Schulräte halten „systematische Aufgabenorganisation“ und „funktionale Flexibilität“ für entscheidende Kriterien des idealen Lehrers. Über die Vorstellungen vom idealen Lehrer besteht in der Gesamtgruppe ein recht hohes Maß an Übereinstimmung.
9. Schulräte lassen von ihrem Freundeskreis her keine Anzeichen für Marginalität und soziale Isolierung erkennen.

## Resümee und Ausblick

Ausgehend von den Eigenurteilen der Schulräte, kann man die Teilbereiche, die die Rolle als *Pädagoge*, als *Praktiker* und als *Berater* ansprechen, als den „harten Kern“ der Rollenselbstdeutung ansehen. Sie sollen im folgenden unter dem Aspekt ihrer Funktionalität für eine moderne Schulverwaltung betrachtet werden. Dabei geht es um die Frage, inwieweit die „Berufsideologie“ der Schulräte als mögliches Hindernis einer Schulverwaltungsreform gelten kann (vgl. Bessoth 1974, S. 64 ff.; Vogelsang 1974 b, S. 50).

## Der Schulrat als Pädagoge

Wenn als rechtliche Voraussetzung für die Ernennung zum Schulrat fachliche Vorbildung als Pädagoge und langjährige Bewährung im Schuldienst gefordert sind (vgl. Art. 130 BV), wenn die Hauptaufgabe der Schulverwaltung „organisiertes Lernen zu gewährleisten, ... ein vorab an pädagogischen Gesichtspunkten orientiertes ... Verwaltungshandeln und Denken erfordert“ (Dt. Bildungsrat, Bericht 1974, S. 105), wenn Professionalisierung des Berufs über fachliche, also pädagogische Qualifikation erfolgt, wenn Aufsichtsbeamte vorwiegend mit Pädagogen interagieren (vgl. 3.2.2.2.), dann überrascht es nicht, wenn Schulräte sich selbst in erster Linie als Pädagogen sehen.

Im Hinblick auf die Sicherung und Bewahrung der persönlichen Identität des Schulrats, die in ihrer Genese sicher stark durch die Berufserfahrungen als Lehrer geprägt wurde, ist dieses Selbstverständnis von Bedeutung.

Gerade in der Konfrontation mit den neuen Aufgaben, die ihm nicht vertraut sind, denen er eher skeptisch gegenübersteht, hat die Beibehaltung seiner pädagogischen Selbstrolle, die Orientierung am vertrauten pädagogischen Bezugsrahmen für ihn Entlastungsfunktion und bedeutet größere Stützsicherheit.

Vor Erörterung der Frage, inwieweit solche Berufseinstellungen mögliche Störfaktoren effektiver Schulverwaltung sind, sei folgendes betont:

Die Forderung nach der Sonderverwaltung, nach der Herausnahme der Schulverwaltung aus der sonstigen Allgemein- und Hoheitsverwaltung, die Betonung ihrer Dienstleistungsfunktion, dies alles erfolgt zumeist unter Hinweis auf die Eigengesetzlichkeit der Schulverwaltung (vgl. Bericht der Bildungskommission 1974, S. 105 f.; Bessoth 1974, S. 133 ff.; Vogelsang 1974 a, S. 12 f.). „Ihre Eigenfunktion aber ist nicht in der Verwaltung, sondern in der Pädagogik begründet. Die pädagogische Funktion im weitesten Sinne muß bei der Neuordnung mitgesehen werden“ (Vogelsang 1974 a, S. 13).

Die gleichen Autoren aber sind es, die in den pädagogischen Grundhaltungen der Lehrer mögliche Hindernisse effektiver Schulverwaltung sehen. „Der Pädagoge ... fühlt sich so sehr als „Diener des Menschen“, daß ... andere als humane Faktoren für ihn keine Rolle zu spielen brauchen. Restriktionen organisatorischer, rechtlicher und finanzieller Art sind ihm fremd und, falls sie seine Tätigkeit doch tangieren, lastig. Das Anspruchsniveau zur Berücksichtigung solcher Faktoren ist entsprechend unterentwickelt“ (Bessoth 1974, S. 67).

Weniger pauschal, weniger hart, in der Tendenz aber ähnlich argumentiert Vogelsang, wenn er die derzeitige Rückständigkeit der Schulverwaltung zum Teil mit dem „mangelnden Verständnis von Politikern und Verwaltungsfachleuten für die Eigengesetzlichkeit der Schule“, zum Teil aber auch mit der „Verwaltungsfeindlichkeit weiter Kreise der Lehrerschaft“, mit ihrer „Aversion ... gegen die verwaltete Schule“ zu erklären sucht (Vogelsang 1974 b, S. 51). Und der gleiche Autor verweist kurz vorher darauf, daß die Berufshaltung des Lehrers die individuelle Betrachtungsweise sei, während der Schulrat sich an möglichst weiten Normen orientieren müsse, unter die sich die individuellen Sachverhalte dann subsumieren lassen. „So kann man – etwas pointiert ausgedrückt – formulieren, daß die Weite des Blicks auf Kosten der Wertbezogenheit geht“ (Vogelsang 1974 b, S. 50).

Sehen wir die Urteile der Schulräte unter diesen kritischen Aspekten, so zeigt sich folgendes:

Die Befragten räumen humanen Faktoren eindeutige Priorität gegenüber

anderen ein; sie besitzen ein stark individualistisch geprägtes Menschenbild, das die Personalität des Schülers bzw. der Untergebenen stets sehr stark betont; sie stehen Verwaltungsaktivitäten eher ablehnend gegenüber und zeigen eine klare Präferenz für pädagogisches Handeln.

Die von *Bessoth* und *Vogelsang* aufgestellten Hypothesen über die Berufseinstellungen von Lehrern und Schulräten scheinen sich damit zu bestätigen. Sind aber Schulräte mit diesen Einstellungen tatsächlich auch ein Hindernis für eine Effektivierung der Schulverwaltung? Wenn es um die „Aversion gegen Verwaltung“ geht, scheint es uns nötig, einen differenzierteren Begriff von Verwaltung zu verwenden. Dabei meinen wir weder die Unterscheidung nach Fach-, Dienst- und Rechtsaufsicht (vgl. *Heckel/Seipp* 1965, S. 96 f.), ebensowenig sollen vermeintliche und tatsächliche Unterschiede zwischen Allgemein- und Schulverwaltung erfaßt werden (vgl. *Bessoth* 1974, S. 23 ff.). Ausgehend von den Ergebnissen der Untersuchung ist vielmehr eine Unterscheidung der einzelnen Verwaltungsaktivitäten nach folgenden Kriterien notwendig:

Grad der jeweils erforderlichen fachlichen, pädagogischen Kompetenz, Größe des vorhandenen Entscheidungs- und Handlungsspielraums, Einschätzung dieser Tätigkeiten durch die Rollenpartner des Schulrats, Grad der Auswirkungen einer Entscheidung für den Aufsichtsbezirk, Vereinbarkeit mit dem eigenen Selbstverständnis.

„Aversion gegen Verwaltung“ kann dann sehr viel präziser als Ablehnung bloß ausführend-bürokratischer, wenig Fachkompetenz erfordernder, weitgehend routinemäßiger Aktivitäten gekennzeichnet werden.

Gerade der Vergleich der Ist- und Soll-Werte bei der Arbeitszeitanalyse (vgl. Tab. 15/18) läßt erkennen, daß man die Attraktivität einzelner Aufgabenbereiche auch nach dem Grad der zu ihrer Erfüllung benötigten Qualifikation beurteilt.

In einer solchen Einstellung sehen wir durchaus kein Hindernis für eine Schulverwaltungsreform, vielmehr werden darin sinnvolle Ansätze einer Veränderung erkennbar. Um solchen Zielvorstellungen zu entsprechen, bieten sich unterschiedliche, teilweise einander überlappende Reformansätze an:

Die Schulämter werden unter *Zuweisung neuer Kompetenzen personell erweitert*, indem man Beamte der Allgemeinverwaltung aus dem gehobenen Dienst den Schulämtern zuteilt; an diese können dann Aufgaben, die nur geringe pädagogische Kompetenz erfordern, die überwiegend Routinecharakter besitzen, delegiert werden. Dem Schulrat bliebe damit mehr Zeit für seine „eigentlichen“ Aufgaben. Eine solche Tendenz weist klar in die Richtung einer Sonderverwaltung; zugleich ermöglicht sie, in Verbindung mit den folgenden Vorschlägen, eine Auflösung der Kollegialbehörde.

Den Schulämtern müssen *in stärkerem Maß* als bisher *Entscheidungsspielräume* zugebilligt werden, vor allem dort, wo es um spezifisch pädagogische Aufgaben geht. Das gilt für alle auftretenden besonderen Probleme in den Schulen wie für die Erprobung pädagogischer Innovationen. Eine solche *Erweiterung des Handlungsspielraums* bedeutet auch, daß Informationen, die Routineentscheidungen auslösen, innerhalb einer tragbaren Toleranzbreite unbestimmt definiert sind, daß die den Inhalt der Entscheidungen bestimmenden Einzelheiten, soweit möglich, offengelassen werden (vgl. Naschold 1972, S. 64). Um Ausmaß und Intensität der Mitwirkung der Schulrate zu erhöhen, müssen an die Stelle klassisch-bürokratischer Reglementierung von Organisationsmitgliedern Formen einer Aufsicht treten, die sich starker an professionellen Standards orientiert. Jeder dieser Reformansätze hat als Grundvoraussetzung eine gründliche Ausbildung der Aufsichtsbeamten in Verwaltungs-, Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften (vgl. Vogelsang 1974 b). Eine solche zusätzliche Ausbildung konnte auf längere Sicht erreichen, daß der übermächtige Einfluß der Verwaltungsjuristen auf Planung wie Durchführung von Schulverwaltung eingengt würde. Für die Schulaufsichtsbeamten selbst ergaben sich, in Verbindung mit der ebenfalls notwendigen – und von den Schulräten selbst gewünschten – pädagogischen Fort- und Weiterbildung, wichtige Möglichkeiten:

Einseitige, unreflektierte Einstellungen zu berufsspezifischen Fragen können von verschiedenen Seiten her kritisch hinterfragt werden; intrapersonale Rollenkonflikte, bedingt durch die notwendige Orientierung an unterschiedlichen Bezugssystemen, können analysiert und bewußt gemacht und als konstitutive Elemente der Schulratsrolle erkannt werden; darauf aufbauend, lassen sich verschiedene Formen von Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz erarbeiten und auf ihre Realisierbarkeit hin überprüfen. Solange aber solche spezifischen Ausbildungslehrgänge für Schulverwaltungsbeamte nur als Zielvorstellungen existieren, kann und darf es nicht verwundern, wenn Schulräte teilweise Anhänger einer einseitigen, undifferenzierten, herkömmlichen pädagogischen Berufsideologie sind, die den Anforderungen der Schule von heute nur noch unvollkommen gerecht zu werden vermag.

Und doch muß auch die folgende Frage aus der Sicht des Pädagogen zulässig sein: Kann nicht auch oder gerade eine zu einseitig individualistische Betrachtungsweise, eine Überbetonung der humanen Faktoren, eine zu ausgeprägte Fürsorge- und Dienstleistungsideologie, eine zu einseitige Parteinahme auf Seiten des Kindes gegenüber den Ansprüchen unserer Gesellschaft – kann nicht all dies gerade angesichts einer sich zunehmend perfektionierenden Verwaltung wichtige Korrekturfunktion besitzen?

Ist möglicherweise die Dysfunktionalität pädagogischer Einstellungen

der Schulräte notwendig, damit Schulverwaltung ihrem Auftrag gerecht werden kann?

Ergeben sich nicht gerade aus der Institutionalisierung dieses Konflikts, die er in der Position des Schulrats erfährt, auf Dauer wichtige Impulse für eine Pädagogisierung der Schulverwaltung?

Damit wollen wir keine erziehungswissenschaftlich fragwürdige Theorien und Einstellungen verteidigen; nur meinen wir, daß sich Kritik an ihnen zuerst und vor allem pädagogischer Argumente bedienen muß; die Frage nach ihrer Funktionalität für Schulverwaltung kann erst danach erfolgen.

## Der Schulrat als Praktiker

Dieser Teilbereich des Selbstverständnisses läßt sich an den Urteilen zur Funktion pädagogischer Theorie für die Praxis ablesen (vgl. 4.4.). Die Praktikervorstellungen verbinden sich mit einer allgemeinen Skepsis gegen Wissenschaft und stehen in engem Zusammenhang mit anderen konservativen Grundeinstellungen.

Verständlich wird eine solche Rollenselbstdeutung, wenn man die beruflichen Sozialisationsprozesse wie die Biographien der Schulräte insgesamt betrachtet: Sie haben in ihrer großen Mehrheit den engen und vertrauten Umgang gerade mit einer theoretischen Erziehungswissenschaft nicht kennengelernt; und die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die auf ihre Einstellungen prägend wirkte, verstand sich als praktische Pädagogik (vgl. *Brezinka* 1971, S. 190 ff.) und trug so eher zur Bestätigung dieser Selbstrolle bei.

In dem Widerstand der Erziehungspraktiker gegen eine die Erziehungspraxis kritisch analysierende Wissenschaft werden verschiedene Motive erkennbar:

„Es gibt Anzeichen dafür, daß viele von ihnen (den Erziehungspraktikern, D.P.) an wissenschaftlicher Pädagogik höchstens so weit interessiert sind, wie durch sie das eigene Verhalten, die gewohnten erzieherischen Praktiken, die Zufriedenheit mit ihrer Leistung und das erklärte Bild von der eigenen Institution nicht in Frage gestellt werden. Dahinter steckt nicht einfach nur Mangel an gutem Willen, sondern das verständliche Bedürfnis nach Sicherheit, Rechtfertigung und sozialer Anerkennung“ (*Brezinka* 1971, S. 10).

So verständlich dies aus der Sicht des einzelnen Schulrats sein mag, so bedeutsam es für die Wahrung seiner persönlichen Identität scheint, so problematisch ist eine solche Einstellung im Hinblick auf die Auswirkungen für die Schulverwaltung.

Der Bildungsrat hat bereits 1970 darauf hingewiesen, daß eine Strukturreform im Bildungswesen ohne eine Reform der Bildungsverwaltung nicht durchführbar ist (vgl. Strukturplan 1970, S. 253). „Die Innova-

tionsfähigkeit der Schulverwaltung ist also – neben anderen – ein wichtiger Faktor für das Gelingen von Schulreformen“ (Bessoth 1974, S. 3). Genau dies aber kann mit dem in der Untersuchung sich abzeichnenden Praktikerverstandnis nicht oder nur schwer erreicht werden. Man versteht sich als Sachverwalter der jeweils vorgefundenen Realität, deren Verbesserungsbedürftigkeit man oftmals nicht erkennt oder erkennen will.

Die Überlastung, insbesondere durch den hohen Anfall an Routineaufgaben (vgl. 3.2.), die fehlende Zeit sowie die kaum vorhandenen Möglichkeiten, sich mit neueren Tendenzen der pädagogischen Wissenschaft auseinanderzusetzen, tragen mit dazu bei, daß Schulräte die Fähigkeit zu kritischer Innovationsbereitschaft aufgeben zugunsten einer zunehmend stärkeren Identifikation mit den vorgefundenen Gegebenheiten der Schulverwaltung im besonderen und des Schulwesens im allgemeinen (vgl. Stegmann 1977).

Inwieweit diese Tendenz noch verstärkt wird durch Selektionsprozesse bei der Rekrutierung neuer Schulräte, ist nicht endgültig zu beurteilen. Die Tatsache, daß das Dienstalder nur begrenzte Bedeutung als einstellungsdiskriminierende Variable besitzt, läßt darauf schließen, daß der Grad an Konformität bei den dienstjungen Schulräten bereits sehr hoch ist, damit aber zugleich das Innovationspotential geringer.

Die bestehende Diskrepanz zwischen Schulpraxis und Schulverwaltung einerseits und dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion andererseits wird dem Schulrat in ihrem Ausmaß kaum bewußt. Gerade er aber wäre von seiner Qualifikation und seinem Amt her dazu aufgefordert und berufen, die Umsetzung theoretischer Aussagen in realisierbare Praxis anzubahnen; damit er dies vermag, bedarf der Schulrat der Zukunft eines größeren Entscheidungsspielraums in pädagogischen Fragen, zugleich aber auch der Entlastung von den Routineaufgaben, um sich intensiver seiner eigentlichen Arbeit, der Planung und Durchführung effektiven organisierten Lernens widmen zu können.

Das (noch) vorhandene Praktikerbild muß abgelöst werden vom Selbstverständnis als pädagogischer Experte, der die Schulpraxis mit ihren Problemen und Schwierigkeiten ebenso intensiv kennt wie er mit den neuen Tendenzen der pädagogischen Wissenschaft vertraut ist. Der Schulrat kann sich mit keinem der beiden Bereiche ganz identifizieren, er muß die Spannungen zwischen Theorie und Praxis aufzeigen, Wege zur Realisierung neuer Konzepte in der Praxis erproben, Kritik an einer Theorie üben, die die jeweils vorgefundene Realität in ihren Aussagen mißachtet.

Der Schulrat steht gleichsam zwischen den Fronten, nicht nur zwischen pädagogischen und Verwaltungsansprüchen, sondern auch zwischen pädagogischer Theorie und Praxis.

Das herkömmliche Selbstverständnis als „Nur-Praktiker“, mit dem man gleichsam dem Konflikt auszuweichen sucht, muß ersetzt werden

durch eine Rollenselbstdeutung, die zu einer bewußten Erfassung der Konflikte führt, sie als Charakteristika der eigenen Rolle annimmt und so auch zu einer erweiterten Ambiguitätstoleranz der Rolleninhaber beiträgt.

## Der Schulrat als Berater

Weitaus mehr als mit Pädagogen- oder Praktikerrolle sind mit der des Beraters Wunsch- und Zielvorstellungen angesprochen, deren Realisierung als Desiderat einer Schulverwaltungsreform anzusehen ist (vgl. Dt. Bildungsrat 1973, S. 34 f.; *ders.*, Bericht 1974, S. 48).

Beratung wird auch weniger als Konfliktelement erfahren, weil nicht die Normen zweier gleichverpflichtender Bezugssysteme miteinander konfliktieren, wie dies z. B. bei „Pädagogik“ und „Verwaltung“ der Fall ist; vielmehr ergeben sich bei der Beratung die Spannungen aus dem Aufeinandertreffen von vorgefundener Realität und Idealvorstellungen. Verschärfend wirkt dabei- daß dieser Grundwiderspruch nicht aufzulösen ist, daß „Berater“ und „Dienstvorgesetzter“, Beratung und Möglichkeit der Sanktionierung von Fehlverhalten durch den Berater nicht miteinander in Einklang zu bringen sind (vgl. 3.3.2.).

Und selbst, wenn man von diesem grundsätzlichen Gegensatz absieht, bestehen noch weitere Hindernisse, die einer effektiveren Beratung im Wege stehen:

- Schulräte müßten von Routineaufgaben befreit werden, um überhaupt Zeit für Beratung zu finden;
- die Fortbildung der Schulräte müßte intensiver und vielseitiger erfolgen, um das notwendige hohe Informationsniveau der Berater zu sichern;
- Beratung als nicht nur punktuelle, sondern kontinuierliche Form der horizontalen Kontrolle bedürfte allgemeinverbindlicher Aussagen über ein Beratungscurriculum, über Formen und Möglichkeiten der Realisierung eines solchen Qualifikations- und Professionalisierungsprozesses;
- vor allem aber müßten Lehrer lernen, in der Beratung nicht nur eine verkappte Form der Aufsicht und der Beurteilung zu sehen.

Daß gerade das Letzte in unserem Schulsystem schwerfällt, haben wir ausführlich dargestellt (vgl. 3.3.2.).

Und doch sollte man, trotz aller berechtigten Klagen über Halbheiten, Widersprüche, über den möglichen Mißbrauch, versuchen, alle nur möglichen Ansätze für Beratung innerhalb des bestehenden Systems zu erkennen und zu nutzen.

Wir meinen, daß selbst eine noch so unvollkommene Form der Beratung positive Funktionen erfüllen *kann*:

Sie trägt möglicherweise zur Entkrampfung des Verhältnisses von Lehrer und Schulrat bei, erweitert die Handlungsspielräume für beide Beteiligte, bewirkt eine Steigerung der Unterrichtseffektivität, weitaus mehr als jede dienstliche Beurteilung, trägt möglicherweise auch dazu bei, daß sich Schulräte wie Lehrer an Formen horizontaler Kontrolle gewöhnen und daß dadurch, auch unter den Lehrern, größere Kooperationsbereitschaft entsteht.

Schulräte sind auch hier zur Initiative aufgefordert:

Wenn sie sich in ihrer idealen Rollenselbstdeutung als pädagogische Berater sehen, so sollten sie auch mit allen ihnen zu Gebote stehenden Mitteln versuchen, dies in ihrem Rollenhandeln zu realisieren, trotz aller Widerstände, die sie dabei erfahren.

Abschließend bleibt festzustellen, daß wir mit unseren Vorstellungen „weniger Realitäten, sondern vielmehr für erstrebenswert gehaltene Entwicklungsrichtungen skizziert“ haben (vgl. *Bessoth* 1974, S. 43). Es wird auch von Lehrerschaft und Schulverwaltung abhängen, ob und inwieweit Chancen zur Realisierung einer neuen Form der Schulaufsicht bestehen.

## A.1 Instruktionen

### Zur Erhebung selbst:

Sie werden bemerken, daß wir die meisten Ihrer Antworten so erbitten, daß Sie dazu eine vorgegebene Skala benutzen. Dies ist für Sie oft unbefriedigend. Bei manchen Aussagen könnten Sie sicher sehr viel differenziertere Angaben machen. Dies ist aber aus folgenden Gründen nicht möglich:

- der Fragebogen würde „noch“ umfangreicher
- die Einordnung Ihrer Aussagen in bestimmte Kategorien durch uns ließe zu viele Interpretationsfehler einfließen
- Ihre Angaben werden vom Fragebogen weg direkt auf Lochkarten übertragen und in einen Computer eingegeben (Rechenzentrum Erlangen).

Aus diesem Grunde bitten wir um Ihr Verständnis. Ihre Unzufriedenheit mit den Behauptungen können Sie ja jederzeit durch Ihre Festlegung auf der Skala ausdrücken.

*Hier sei für diejenigen von Ihnen, die die Methode noch nicht kennen, ein kurzes Beispiel gegeben.*

Jeweils oben auf dem Blatt ist eine Skala angegeben mit 4 oder 7 Skalenpunkten

Meist sieht sie so aus:

|                                   |     |       |     |       |     |                         |     |       |     |       |     |                                  |
|-----------------------------------|-----|-------|-----|-------|-----|-------------------------|-----|-------|-----|-------|-----|----------------------------------|
| ( 1 )                             | --- | ( 2 ) | --- | ( 3 ) | --- | ( 4 )                   | --- | ( 5 ) | --- | ( 6 ) | --- | ( 7 )                            |
| sehr<br>starke<br>Zustim-<br>mung |     |       |     |       |     | unent-<br>schie-<br>den |     |       |     |       |     | sehr<br>starke<br>Ableh-<br>nung |

Hinter jeder der folgenden Behauptungen ist eine Klammer, in die Sie nun die Zahl eintragen, die Ihrer Meinung am besten entspricht, z. B.

Mein Frühstück heute morgen war großartig. ( )

Wenn Sie diesem Satz *sehr stark zustimmen*, setzen Sie eine 1 in die Klammer, also

Mein Frühstück heute morgen war großartig. ( 1 )

Wahr Ihr Frühstück nicht besonders, dann schreiben Sie eine 5 in die Klammer, d. h. Sie *lehnen den Satz leicht ab*. ( 5 )

War es aber ungenießbar, würde dies so aussehen: ( 7 )

Mein Frühstück heute morgen war großartig ( 7 )

Hier noch ein Beispiel zum Selbstauffüllen:

Die Behauptung (statement) lautet:

Die Methode ist leicht verständlich.

( )

Wir hoffen, Sie haben alle eine ( 1 ) in der Klammer.

## A.2 Der Fragebogen

Hier nun die Skala und die ersten Aussagen:

( 1 ) --- ( 2 ) --- ( 3 ) --- ( 4 ) --- ( 5 ) --- ( 6 ) --- ( 7 )

sehr  
starke  
Zustim-  
mung

unent-  
schieden

sehr  
starke  
Ableh-  
nung

1. In der Verwissenschaftlichung der meisten Lebensbereiche liegt die einzige Chance für eine Zukunft unserer Gesellschaft. ( )
2. Die Erziehungswissenschaft wäre für den Praktiker sinnvoller, wenn sie ihre Normen und Postulate praxisnaher und situationsspezifischer formulieren würde. ( )
3. Die Bildungswürdigkeit eines Stoffes muß der Erzieher unabhängig und frei selbst bestimmen können. ( )
4. Die heute geforderte Rationalität in der Grundschule muß einen Verlust im musischen und emotionalen Bereich des Schülers mit sich bringen. ( )
5. Die Demokratie als Staatsform wird ausgehöhlt, wenn sie nicht bis in die Schulen und Betriebe getragen wird. ( )
6. Die Aufgaben und die Struktur des Schulwesens verbieten eine Übernahme von Mitbestimmungsmodellen von selbst. ( )
7. Politische Entscheidungen müssen vom Interesse des ganzen Staatsvolkes getragen sein und dürfen nicht von einzelnen Interessengruppen bestimmt werden. ( )
8. Die Erziehungswelt hat eigene Ziele und eigene Möglichkeiten zu ihrer Erreichung. Daraus ergibt sich ihre Autonomie. ( )
9. Die Praxis muß Ausgangspunkt und Kontrollinstanz aller pädagogischen Theorie sein. ( )
10. Die Frage nach Normen und Bildungsidealen ist für den Erziehungswissenschaftler wichtiger als die Untersuchung und Analyse pädagogischer Realität. ( )
11. Unterrichten ist sehr viel Handwerk und Kunst. Durch wissenschaftliche Ausbildung ist es nur sehr bedingt und teilweise zu erlernen. ( )
12. Bei der Lehrplanerstellung muß die Fachwissenschaft Priorität vor der Didaktik haben. ( )
13. Schon der Sachunterricht der 1. Klasse muß eine eindeutige Beziehung zu den Wissenschaften besitzen, die er repräsentiert. ( )
14. Pädagogisches Geschick ohne wissenschaftliche Ausbildung bringt nur Dilettanten hervor. ( )

( 1 ) --- ( 2 ) --- ( 3 ) --- ( 4 ) --- ( 5 ) --- ( 6 ) --- ( 7 )

sehr  
starke  
Zustim-  
mung

unent-  
schie-  
den

sehr  
starke  
Ableh-  
nung

15. Die LBA's sind ein beredtes Beispiel dafür, daß hervor-  
ragender und effektiver Unterricht auch ohne große Wis-  
senschaft gelingt. ( )
16. Demokratisierung im gesellschaftlichen Bereich muß be-  
schränkt bleiben, weil sie das bestehende soziale Ge-  
füge zu stark erschüttern würde. ( )
17. Hauptschüler sind zu verantwortungsbewußten Entschei-  
dungen auch dann nicht in der Lage, wenn sie von der  
ersten Klasse an zielstrebig dazu erzogen würden. ( )
18. Mitbestimmung in der VS muß an der natur- und gesell-  
schaftsgegebenen Ungleichheit von Lehrern und Schü-  
lern scheitern. ( )
19. Eine institutionalisierte Mitbestimmung bei Visitationen  
würde für viele meiner Lehrer gegenüber dem jetzigen  
System Nachteile bringen. ( )
20. Unsere Hauptschüler, die meist aus der Unterschicht  
stammen, brauchen eher eine starke, lenkende Hand als  
ein Sich-Selbst-Überlassen bei Entscheidungen. ( )
21. Wirkliche Demokratie erweist sich daran, daß das politi-  
sche Leben in geordneten Bahnen verläuft. ( )
22. Wer unsere gesellschaftlichen Gegebenheiten erfaßt, der  
sieht ein, daß die Forderung nach dem Schonraum der  
Schule auch heute noch berechtigt ist. ( )
23. Curriculare Lehrplamtätigkeit wird da fragwürdig, wo die  
Autonomie des einzelnen Lehrers bedroht ist. ( )
24. Jede innere Anpassung an eine Maschine bedeutet Ver-  
lust an Menschsein, insbesondere an innerem Menschsein. ( )
25. Zunehmende technische Perfektion bedeutet auch Ab-  
nahme der Bedeutung des einzelnen. ( )
26. In Mammutschulen, wie sie z. B. Gesamtschulen darstel-  
len, verkümmern 2 unerläßliche Voraussetzungen, näm-  
lich das persönliche Lehrer-Schüler-Verhältnis und der  
Kontakt zu den Eltern. ( )
27. Wir werden die Demokratie verspielen, wenn wir sie auf  
die Politik und – vielleicht – die Wirtschaft beschränken. ( )
28. Die fachwissenschaftliche Ausbildung unserer jungen Leh-  
rer an der PH ist für einen guten Unterricht unbedingt  
nötig. ( )
29. Wissenschaft und Rationalität müssen da ihr Ende haben,  
wo es um die Seele des Kindes geht. ( )
30. Eine weitergehende Demokratisierung des Verhältnisses  
„Lehrer-Schulrat“ würde an dem fixierten Rollenbild  
scheitern, das die Lehrerschaft von „dem Schulrat“ be-  
sitzt. ( )

( 1 ) --- ( 2 ) --- ( 3 ) --- ( 4 ) --- ( 5 ) --- ( 6 ) --- ( 7 )

sehr  
starke  
Zustim-  
mung

unent-  
schie-  
den

sehr  
starke  
Ableh-  
nung

31. Die Eigengesetzlichkeit pädagogischen Handelns rechtfertigt den Aufbau eines pädagogischen Schonraums für das Kind. ( )
32. Die Technik besitzt ihre eigenen Gesetze, die den Gesetzen des organischen Lebens unvereinbar gegenübersteht. ( )
33. Das jetzt bestehende Vertrauensverhältnis zwischen Schulrat und Lehrern wurde durch eine Mitbestimmung von Lehrervertretern bei Beurteilungen gestört. ( )
34. Klassensprecher und Schülerrat haben auch in der VS ihren Platz. ( )
35. Eine Gleichberechtigung fachwissenschaftlicher und päd.-didaktischer Argumente bei der Unterrichtsplanung ist für den Pädagogen nicht akzeptabel. ( )
36. Demokratisierung scheitert an der Unfähigkeit und Unreife der Schuler, Entscheidungen verantwortlich zu fällen. ( )
37. Die zunehmende Hereinnahme von Medien in den Unterricht bedeutet einen Verlust an Einfluß für die Lehrerpersönlichkeit. ( )
38. Mitbestimmung in der Schulaufsicht würde für mich eine starke Verunsicherung meiner Position bedeuten. ( )
39. Die Verwaltungsanforderungen in der VS sollten an den äußersten Rand des Schullebens gehören. ( )
40. Ein Streik von Lehrkräften ist mir undenkbar. ( )
41. Wenn ich jetzt 20 Jahre alt wäre und wählen könnte, würde ich wieder den Lehrerberuf ergreifen. ( )
42. Die Fachaufsicht in der VS muß mit allen legalen Möglichkeiten verteidigt werden. ( )
43. Eine Reduzierung oder Ausschaltung subjektiver und individueller Gesichtspunkte bei der Visitation würde für die Beurteilten inhumaner und harter sein als das bisherige Vorgehen. ( )
44. Das Erziehungsziel „verantwortlicher Staatsbürger“ bleibt Illusion, weil Schuler zur Zeit in zu großer Abhängigkeit erzogen werden. ( )
45. Die Kollegialbehörde ist ein Anachronismus und sollte rasch abgeschafft werden. ( )
46. Juristische und verwaltungstechnische Aspekte müssen bei allen Fragen, die die VS betreffen, gleichrangig mit pädagogischen Argumenten behandelt werden. ( )
47. In meiner jetzigen Tätigkeit bin ich mehr Verwaltungsfachmann als Erzieher. ( )
48. Je größer Organisationen sind, desto mehr wird der einzelne zur Nummer und verliert an Individualität. ( )

|                                   |     |       |     |       |     |                         |     |       |     |       |     |                                  |
|-----------------------------------|-----|-------|-----|-------|-----|-------------------------|-----|-------|-----|-------|-----|----------------------------------|
| ( 1 )                             | --- | ( 2 ) | --- | ( 3 ) | --- | ( 4 )                   | --- | ( 5 ) | --- | ( 6 ) | --- | ( 7 )                            |
| sehr<br>starke<br>Zustim-<br>mung |     |       |     |       |     | unent-<br>schie-<br>den |     |       |     |       |     | sehr<br>starke<br>Ableh-<br>nung |

49. Die Mechanisierung des Unterrichts durch die verschiedenen Medien bedeutet Entpersonalisation und Kontaktverlust für den Schüler. ( )
50. Auch bei voller Anerkennung des demokratischen Prinzips sollte daran festgehalten werden, daß das Verhältnis Lehrer-Schüler das einer klaren Unterordnung bleiben muß. ( )
51. Was wir heute brauchen, ist eine Pädagogik ohne weltanschauliche Komponente. ( )
52. Das Chaos an linksgesteuerten Universitätsinstituten ist ein beredtes Beispiel dafür, wohin Demokratisierung führen kann. ( )
53. Erziehung kann nur von den weltanschaulich oder religiös Engagierten sinnvoll betrieben werden. ( )
54. Für weite Bereiche meiner jetzigen Tätigkeit wurde ich unzureichend ausgebildet. ( )

Dies wird mir insbesondere bei folgenden Bereichen deutlich:

.....

.....

.....

Bei der folgenden Skala geht es darum, festzustellen, wie sich Ihre Arbeitszeit auf Ihre verschiedenen Tätigkeiten aufteilt.

Es geht dabei um Ihre gesamte Arbeitszeit, nicht nur um die Dienstzeit von 42 Stunden.

Geben Sie an, wieviel % Ihrer Arbeitszeit *ungefähr* auf die einzelnen Tätigkeiten entfallen. Die Summe der 8 Tätigkeitsbereiche sollte *annähernd* 100 % betragen.

in %

#### 1. Aufsichts- und Kontrollfunktionen

z. B. Visitationen (Zeitaufwand, als Visitationen noch nicht ausgesetzt waren), Beförderungen, Ernennungen, Lehrplan, Stundenplanüberwachung, Klassenbildung, Klassenbesetzung, Lehramtsprüfungen (prakt. und mündl.)

\_\_\_\_\_

#### 2. Beratungsfunktion als pädagogischer Fachmann

z. B. Beratungsbesuche, Teilnahme an AG's, Beratungen bei beamtenrechtlichen, schulischen und organisatorischen Fragen

\_\_\_\_\_

|                                                                                                                                       |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 3. Fort- und Weiterbildung der Lehrer                                                                                                 | in %  |
| z. B. Leitung und Organisation von Lehrgängen, Referaten, Dienstbesprechungen, AG's                                                   | _____ |
| 4. Vollzug des Schulpflichtgesetzes                                                                                                   |       |
| Einfluß auf Schullaufbahn, Beurlaubungen, Sonderschuleinweisung, Gastschulverhältnisse                                                | _____ |
| 5. Schulorganisation und Schulaufwand                                                                                                 |       |
| z. B. Gebietsreform, Bauvorhaben, Raumplanung, Sprengelbildung, Bereitstellung von Sachbedarf, Schulbuslinien u. ä.                   | _____ |
| 6. Öffentlichkeitsarbeit                                                                                                              |       |
| z. B. Verhandeln mit Behörden, Kirchen, Eltern, Presse, politischen Vertretern der Kommunen, Repräsentation bei öffentlichen Anlässen | _____ |
| 7. Leitung einer Verwaltungsbehörde                                                                                                   |       |
| z. B. Geschäftsführung, Finanzen, Führung der Akten, Kommunikation mit OB oder Landrat ...                                            | _____ |
| 8. Eigene Fortbildung                                                                                                                 |       |
| Besuch von Lehrgängen und Kursen, Literaturstudium, Diskussion mit Experten, Teilnahme an Vorlesungen                                 | _____ |
| 9. Sonstiges (bitte selbst aufführen)                                                                                                 | _____ |

Sie haben eben eine Darstellung der Realität gegeben, so wie Sie sie erfahren.

In der folgenden Skala bitten wir Sie nun, darzustellen, wie die Verteilung Ihrer Arbeitszeit aussehen sollte, wenn sie *ideal konzipiert* wäre. Es geht uns darum, festzustellen, wo Sie Ihr Schwergewicht haben möchten, d. h. wie Sie Ihre Arbeitszeit am liebsten einteilen würden. Geben Sie an, wieviel % Ihrer Arbeitszeit *ungefähr* auf die einzelnen Tätigkeitsbereiche *entfallen sollten*.

|                                                                                                                                                                                                                       |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
|                                                                                                                                                                                                                       | in %  |
| 1. Aufsichts- und Kontrollfunktionen                                                                                                                                                                                  |       |
| z. B. Visitationen (Zeitaufwand, als Visitationen noch nicht ausgesetzt waren), Beförderungen, Ernennungen, Lehrplan, Stundenplanüberwachung, Klassenbildung, Klassenbesetzung, Lehramtsprüfungen (prakt. und mündl.) | _____ |
| 2. Beratungsfunktion als pädagogischer Fachmann                                                                                                                                                                       |       |
| z. B. Beratungsbesuche, Teilnahme an AG's, Beratungen bei beamtenrechtlichen, schulischen und organisatorischen Fragen                                                                                                | _____ |

### 3. Fort- und Weiterbildung der Lehrer

in %

z. B. Leitung und Organisation von Lehrgängen, Referaten, Dienstbesprechungen, AG's

#### 4. Vollzug des Schulpflichtgesetzes

Einfluß auf Schullaufbahn, Beurlaubungen, Sonderschul-  
einweisung, Gastschulverhältnisse

## 5. Schulorganisation und Schulaufwand

z. B. Gebietsreform, Bauvorhaben, Raumplanung, Sprengelbildung, Bereitstellung von Sachbedarf, Schulbuslinien u. ä.

## 6. Öffentlichkeitsarbeit

z. B. Verhandeln mit Behörden, Kirchen, Eltern, Presse, politischen Vertretern der Kommunen, Repräsentation bei öffentlichen Anlässen

## 7. Leitung einer Verwaltungsbehörde

z. B. Geschäftsführung, Finanzen, Führung der Akten, Kommunikation mit OB oder Landrat ...

## 8. Eigene Fortbildung

Besuch von Lehrgängen und Kursen, Literaturstudium, Diskussion mit Experten, Teilnahme an Vorlesungen

9. Sonstiges (bitte selbst aufführen)

Auch die *Mengenlehre* ist zur Zeit noch recht umstritten. Von irgendwelchen einheitlichen Einstellungen kann nicht die Rede sein. Deshalb unsere Frage:

Inwieweit sind die folgenden Merkmale bei der neuen Mengenlehre vorhanden?

Sie kennen jetzt schon das Vorgehen.

Hier wieder unsere Skala:

Das Merkmal ist

[illegible]

gegeben.

|                |     |                       |     |
|----------------|-----|-----------------------|-----|
| Abstrakt       | ( ) | wissenschaftlich auf- |     |
|                |     | bereitet              | ( ) |
| fachspezifisch | ( ) | modernistisch         | ( ) |

|                           |     |                                               |     |
|---------------------------|-----|-----------------------------------------------|-----|
| praxisnah                 | ( ) | kindgemäß                                     | ( ) |
| didaktisch aufbereitet    | ( ) | unausgegoren                                  | ( ) |
| wirklichkeitsfremd        | ( ) | Überforderung der Schüler                     | ( ) |
| konkretes Handeln möglich | ( ) | Vereinbarkeit mit bisherigem Rechenunterricht | ( ) |
| ideologisch beeinflusst   | ( ) | lebensnotwendig                               | ( ) |
| Überforderung der Lehrer  | ( ) | volksschulgemäß                               | ( ) |

---

Gerade an den Pädagogischen Hochschulen und in der Zeitschriftenliteratur ist noch immer oder schon wieder die Rede vom *programmierten Unterricht*.

Inwieweit sind die folgenden Merkmale bei der programmierten Unterweisung gegeben?

Hier wieder unsere Skala:

Das Merkmal ist

|                 |     |            |     |       |     |        |     |        |     |             |     |                  |
|-----------------|-----|------------|-----|-------|-----|--------|-----|--------|-----|-------------|-----|------------------|
| ( 1 )           | --- | ( 2 )      | --- | ( 3 ) | --- | ( 4 )  | --- | ( 5 )  | --- | ( 6 )       | --- | ( 7 )            |
| übermäßig stark |     | sehr stark |     | stark |     | normal |     | gering |     | sehr gering |     | übermäßig gering |

gegeben.

---

|                                        |     |                                             |     |
|----------------------------------------|-----|---------------------------------------------|-----|
| Lerneffektivität                       | ( ) | Gängelung des Lehrers                       | ( ) |
| Drill                                  | ( ) | Erziehung zur Selbständigkeit               | ( ) |
| Verlust an Kreativität                 | ( ) | tierpsychologisch orientiert                | ( ) |
| zu große Organisations-schwierigkeiten | ( ) | begrenzte Verwendbarkeit                    | ( ) |
| freudiges Lernen                       | ( ) | objektivierte Leistungs-feststellung        | ( ) |
| Gängelung des Schülers                 | ( ) | befreit Lehrer von Routineaufgaben          | ( ) |
| optimale Schüleraktivität              | ( ) | optimale Form der Individualisierung        | ( ) |
| hohe Anschaffungskosten                | ( ) | mangelnder Kontakt zu Lehrer und Mitschüler | ( ) |

---

Im folgenden werden verschiedene Merkmale und Charakteristika genannt, mit denen die *Realitäten des bayerischen Volksschulsystems* beschrieben werden könnten.

Sie sollen nun als langjähriger Kenner dieses Systems mit all seinen guten und weniger erfreulichen Seiten ein Urteil abgeben. Es geht uns hier darum, festzustellen, welche Strukturmerkmale für Sie bedeutsam sind.

Zur Beantwortung steht Ihnen die inzwischen ja sehr vertraute 7teilige Skala zur Verfügung.

|                                       |           |           |                            |           |           |                                      |
|---------------------------------------|-----------|-----------|----------------------------|-----------|-----------|--------------------------------------|
| ( 1 ) ---                             | ( 2 ) --- | ( 3 ) --- | ( 4 ) ---                  | ( 5 ) --- | ( 6 ) --- | ( 7 )                                |
| trifft<br>in höch-<br>stem<br>Maße zu |           |           | durch-<br>schnitt-<br>lich |           |           | trifft<br>über-<br>haupt<br>nicht zu |

In welchem Grad trifft das Merkmal auf das bayerische Volksschulsystem zu?

|                  |     |                                      |     |
|------------------|-----|--------------------------------------|-----|
| effektiv         | ( ) | bürokratisch                         | ( ) |
| liberal          | ( ) | flexibel                             | ( ) |
| progressiv       | ( ) | pädagogisch-didaktisch<br>orientiert | ( ) |
| hierarchisch     | ( ) | konservativ                          | ( ) |
| freiheitlich     | ( ) | neuerungsbereit                      | ( ) |
| sachorientiert   | ( ) | tolerant                             | ( ) |
| personorientiert | ( ) | demokratisch                         | ( ) |
| stabil           | ( ) | traditionsorientiert                 | ( ) |

Wir haben hier eine Reihe von Berufen aufgezählt. Geben Sie bitte durch die Ziffern 1, 2, 3, ... - 11 an, in welcher Rangfolge diese Berufe zu sehen sind, wenn Sie an deren Prestige denken.

(Es geht uns bei dieser Frage nicht um die Diskriminierung von Personen, die diese Berufe ausüben. Der menschliche Wert und der Wert jeder Arbeit stehen hier außerhalb jeglicher Diskussion.)

Nach Hinweisen bei der Voruntersuchung trennen wir zwischen dem Prestige eines Berufes in der Gesellschaft einerseits und dem Prestige dieses Berufes nach Ihrer persönlichen Einschätzung andererseits.

Bezeichnen Sie also in der ersten Spalte den Beruf mit (1), von dem Sie glauben, er besitze das höchste Prestige in der Gesellschaft. In der zweiten Spalte müßten Sie den Beruf mit einer (1) versehen, der sich nach Ihrer persönlichen Meinung durch das höchste Prestige auszeichnet. Entsprechend bezeichnen Sie mit (11) den Beruf, der das relativ geringste Prestige in der Gesellschaft (= 1. Spalte) und bei Ihnen persönlich (= 2. Spalte) besitzt. Analog sind die anderen Berufe einzustufen.

|                        | „Prestigeplatz“             |                                         |
|------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------|
|                        | In der<br>Gesell-<br>schaft | Ihrer per-<br>sönlichen<br>Meinung nach |
| EDV-Systemanalytiker   | ( )                         | ( )                                     |
| Major                  | ( )                         | ( )                                     |
| Pfarrer                | ( )                         | ( )                                     |
| Bundestagsabgeordneter | ( )                         | ( )                                     |
| Arzt                   | ( )                         | ( )                                     |
| Amtsgerichtsrat        | ( )                         | ( )                                     |
| Diplom-Ingenieur       | ( )                         | ( )                                     |
| Schulrat               | ( )                         | ( )                                     |
| Chefredakteur          | ( )                         | ( )                                     |
| Universitätsprofessor  | ( )                         | ( )                                     |
| Diplom-Kaufmann        | ( )                         | ( )                                     |

Auch hier haben wir wieder Behauptungen und Aussagen gesammelt, die Sie sicher schon irgendwo gehört haben. Uns interessiert, *inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen*.

Sie haben hier nur eine 4teilige Skala zur Verfügung. Hier kurz die Bedeutung der einzelnen Zahlen, die Sie evtl. in die einzelnen Klammern setzen.

|                        |       |                  |       |                 |       |                       |
|------------------------|-------|------------------|-------|-----------------|-------|-----------------------|
| ( 1 )                  | ----- | ( 2 )            | ----- | ( 3 )           | ----- | ( 4 )                 |
| ich stimme<br>stark zu |       | ich stimme<br>zu |       | ich lehne<br>ab |       | ich lehne<br>stark ab |

Bitte, verwenden Sie in diesem Fall nur die Zahlen 1-4.

Hier nun die Sätze:

1. Ich ziehe den Praktiker jederzeit dem Theoretiker vor. ( )
2. Wenn man damit beginnt, die Dinge sehr stark zu verändern, macht man sie gewöhnlich schlechter. ( )
3. Der private Wohlstand sollte heute gegenüber den öffentlichen Investitionen zurückstehen. ( )
4. Disziplin ist ein unabdingbares Element jeder Unterrichtsplanung. ( )
5. Wenn unsere Gesellschaft überleben will, muß es eine Zuwendung zur Religion geben. ( )
6. Es ist pädagogisch ohne Effektivität, ernste soziale Probleme mit Neuntkläßlern zu diskutieren. ( )

7. Wenn etwas erst nach längerem Zeitraum entsteht, steckt meist viel Weisheit und Klugheit im Ergebnis. ( )
8. Was unser Land heute mehr als Gesetze und Programme braucht, sind einige mutige Politiker, denen man vertrauen kann. ( )
9. Lehrer sollten Schüler zum Studium und zur Kritik am eigenen und an anderen Wirtschaftssystemen ermuntern. ( )
10. Es ist richtig und nötig, daß die religiöse Unterweisung in den Volksschulen Pflicht ist. ( )
11. Es gibt an unseren Universitäten zu viele Professoren, die in ihren politischen und sozialen Einstellungen radikal sind. ( )
12. Es ist besser, bei dem zu bleiben, was man hat, als neue Dinge zu erproben, über die man nicht wirklich Bescheid weiß. ( )
13. Kompromisse mit politischen Gegnern sind gefährlich, weil das zum Verrat der eigenen Sache führen kann. ( )
14. Wir müssen die Arbeit unserer Väter respektieren und dürfen nicht glauben, wir wüßten alles besser. ( )
15. Kinder sollten mehr Aufsicht und Disziplinierung erfahren, als dies gewöhnlich der Fall ist. ( )
16. Wissenschaft und Gesellschaft wären besser dran, wenn die Wissenschaftler nicht an der Politik teilnähmen. ( )
17. Man sollte Kindern bei Lernprozessen mehr Freiheit gewähren, als dies bisher der Fall ist. ( )
18. Die überlieferten Normen und Werte unserer Kultur sollten nicht ohne Kritik übernommen werden. ( )
19. Sofortiger Gehorsam ist nicht immer wünschenswert. ( )
20. Ich möchte wissen, daß etwas wirklich klappt, bevor ich bereit bin, mich dafür einzusetzen. ( )
21. Von der ersten Klasse an müssen sich die Lehrer bei der Unterrichtung der Kinder nach dem Leistungsstand des einzelnen richten. ( )
22. Weisheit erreicht ein Mensch erst in späteren Lebensjahren. ( )

Das *Großbraunschulamt* ist auch zum jetzigen Zeitpunkt noch immer in der Diskussion, auch wenn bereits sehr vieles darüber festliegt. Im folgenden würden wir gerne Ihre Einstellungen im Vergleich mit dem bisherigen Kleinschulamt dazu erfahren. Gehen Sie bei der Beantwortung von den Informationen aus, die Sie derzeit über das neue Großschulamt besitzen.

Hier wieder die bereits bekannte Skala:

|                                       |           |           |                            |           |           |                                      |
|---------------------------------------|-----------|-----------|----------------------------|-----------|-----------|--------------------------------------|
| ( 1 )                                 | --- ( 2 ) | --- ( 3 ) | --- ( 4 )                  | --- ( 5 ) | --- ( 6 ) | --- ( 7 )                            |
| trifft<br>in höch-<br>stem<br>Maße zu |           |           | durch-<br>schnitt-<br>lich |           |           | trifft<br>über-<br>haupt<br>nicht zu |

In welchem Grad treffen die ausgeführten Merkmale auf das Klein- bzw. Großschulamt zu?

|                                         | Klein-<br>schulamt | Groß-<br>schulamt |
|-----------------------------------------|--------------------|-------------------|
| Gutes Betriebsklima                     | ( )                | ( )               |
| effektiv                                | ( )                | ( )               |
| Flexibilität bei Entscheidungsprozessen | ( )                | ( )               |
| langer Instanzenweg                     | ( )                | ( )               |
| unklare Kompetenzverteilung             | ( )                | ( )               |
| überschaubar                            | ( )                | ( )               |
| hohe Spezialisierung                    | ( )                | ( )               |
| unpersönlich                            | ( )                | ( )               |
| leistungsorientiert                     | ( )                | ( )               |
| Aufstiegsmöglichkeiten                  | ( )                | ( )               |
| Kooperationsmöglichkeiten               | ( )                | ( )               |
| hierarchische Struktur                  | ( )                | ( )               |

Hier werden wieder Merkmale und Charakteristike genannt, mit denen man das bayerische Volksschulsystem beschreiben kann. Dieses Mal sollen Sie allerdings angeben, wie Sie sich unser Volksschulsystem im Idealfall vorstellen würden.

Auch hier geht es uns darum, festzustellen, welche Strukturmerkmale für Sie von besonderer Bedeutung sind.

Die Frage lautet also:

In welchem Maße sollte dieses Merkmal für unser Schulsystem zu-  
treffen?

Hier die Skala zur Beurteilung:

| ( 1 )                 | --- | ( 2 ) | --- | ( 3 ) | --- | ( 4 )                  | --- | ( 5 ) | --- | ( 6 ) | --- | ( 7 )              |
|-----------------------|-----|-------|-----|-------|-----|------------------------|-----|-------|-----|-------|-----|--------------------|
| in höch-<br>stem Maße |     |       |     |       |     | durch-<br>schnittlich  |     |       |     |       |     | überhaupt<br>nicht |
| effektiv              |     | ( )   |     |       |     | bürokratisch           |     |       |     |       |     | ( )                |
| liberal               |     | ( )   |     |       |     | flexibel               |     |       |     |       |     | ( )                |
|                       |     |       |     |       |     | pädagogisch-didaktisch |     |       |     |       |     |                    |
| progressiv            |     | ( )   |     |       |     | orientiert             |     |       |     |       |     | ( )                |
| hierarchisch          |     | ( )   |     |       |     | konservativ            |     |       |     |       |     | ( )                |
| freiheitlich          |     | ( )   |     |       |     | neuerungsbereit        |     |       |     |       |     | ( )                |
| sachorientiert        |     | ( )   |     |       |     | tolerant               |     |       |     |       |     | ( )                |
| personorientiert      |     | ( )   |     |       |     | demokratisch           |     |       |     |       |     | ( )                |
| stabil                |     | ( )   |     |       |     | traditionsorientiert   |     |       |     |       |     | ( )                |

Bei den folgenden Fragen kreuzen Sie bitte jeweils nur die für Sie zutreffenden Antworten an.

Wir benötigen diese Angaben, weil sie Grundlage für einige Hypothesen sind, die untersucht werden sollen.

Zu welcher der 3 Altersgruppen gehören Sie?

| 53 Jahre und jünger | 54-57 Jahre | 58 Jahre und älter | keine Angabe |
|---------------------|-------------|--------------------|--------------|
|                     |             |                    |              |

Welches Bekenntnis haben Sie?

| ev.-luth. | röm.-kath. | sonst. | keine Angabe |
|-----------|------------|--------|--------------|
|           |            |        |              |

Welchem Lehrerverband gehören Sie an?

| BLLV | EEG | GEW | KEG | keine Angabe |
|------|-----|-----|-----|--------------|
|      |     |     |     |              |

Sind Sie Heimatvertriebener?

| Ja | Nein | keine Angabe |
|----|------|--------------|
|    |      |              |

Wie lange sind Sie bereits in der Schulaufsicht tätig?

| 0-3 j. | 4-6 J. | 7-9 J. | 10-12 J. | 13-15 J. | ü. 15 J. | keine Angabe |
|--------|--------|--------|----------|----------|----------|--------------|
|        |        |        |          |          |          |              |

Die folgende Frage wird in Deutschland und hier besonders bei Pädagogen nur ungern beantwortet.

Allerdings sind die Anhänger verschiedener Parteien sehr ungleich in dem Grad der Ablehnung von Auskünften.

So besteht sehr oft die Gefahr, daß die „schweigende Mehrheit“ eine politische Zuordnung erfährt, die nicht der Realität entspricht.

Sollten Sie hier keine Antwort geben, so bedenken Sie das bitte!

Sind Sie Mitglied einer Partei?

| Ja | Nein | keine<br>Angabe |
|----|------|-----------------|
|    |      |                 |

Wenn ja, welcher?

| BP | CSU | DKP | FDP | NPD | SPD | keine<br>Angabe |
|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------------|
|    |     |     |     |     |     |                 |

Ganz gleich, ob Sie Mitglied sind, welcher Partei wurden Sie Ihre Stimme geben, wenn jetzt Landtagswahl wäre?

| BP | CSU | DKP | FDP | NPD | SPD | keine<br>Angabe |
|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------------|
|    |     |     |     |     |     |                 |

Bei der folgenden Frage interessiert uns, wie Ihr beruflicher Werdegang aussah innerhalb des Volksschulbereichs.

Kreuzen Sie bitte die Laufbahn an, die für Sie zutrifft:

Lehrer – Oberlehrer – Seminarleiter – Schulaufsicht

Lehrer – Oberlehrer – Rektor – Schulaufsicht

Lehrer – Oberlehrer – SL + Rektor – Schulaufsicht

Lehrer – Oberlehrer – Schulaufsicht

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

Welche Ausbildung erhielten Sie für den Lehrerberuf?

Seminar, LBA

Kurzausbildung nach 45

PH/Akademie

Universität

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

Bei dieser Frage geht es uns darum, festzustellen, zu welchen Berufen bevorzugt Beziehungen aufgenommen werden.

Nennen Sie bitte die Berufe Ihrer Freunde oder Bekannten. Die Zahl der Nennungen ist beliebig, Mehrfachnennungen sind möglich:

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

Im folgenden geht es um „Ihren“ Schulaufsichtsbezirk.

Hier interessieren uns Daten, die evtl. Aufschluß über das Maß Ihrer Arbeitsbelastung geben können.

Sind weitere Schulräte im Amt, geben Sie bitte an, was anteilmäßig auf Sie entfällt.

Wieviele Lehrer haben Sie zur Zeit zu betreuen (incl. Fachlehrer aller Art)?

| unter 100 | 101-120 | 121-140  | 141-160      | 161-180 | 181-200 | 201-220 |
|-----------|---------|----------|--------------|---------|---------|---------|
|           |         |          |              |         |         |         |
| 221-240   | 241-260 | über 260 | keine Angabe |         |         |         |
|           |         |          |              |         |         |         |

Wieviele Klassen haben Sie im Schuljahr 1971/72 gebildet (incl. Sondersch.)?

| Unter 100 | 101-120 | 121-140  | 141-160      | 161-180 | 181-200 | 201-220 |
|-----------|---------|----------|--------------|---------|---------|---------|
|           |         |          |              |         |         |         |
| 221-240   | 241-260 | über 260 | keine Angabe |         |         |         |
|           |         |          |              |         |         |         |

Wie sind Ihre Schulen gelegen?

Wieviele Schulen haben Sie insgesamt? \_\_\_\_\_

Wieviele sind

einhäusig? \_\_\_\_\_

zweihäusig? \_\_\_\_\_

dreihäusig? \_\_\_\_\_

vierhäusig? \_\_\_\_\_

fünfhäusig? \_\_\_\_\_

sechshäusig? \_\_\_\_\_

siebenhäusig \_\_\_\_\_

und mehr? \_\_\_\_\_

Wieviele Lehramtsprüfungen haben Sie 1971 und 1972 insgesamt mit abgenommen (in eig. und anderen Bez. zusammen)?

(Wenn Sie nur ein Jahr teilnahmen, dann die Zahl verdoppeln.)

| 0-10 | 11-20 | 21-30 | 31-40 | 41-50 | 51-60 | 61-70 | 71-80 | 81-90 | k. A. |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|      |       |       |       |       |       |       |       |       |       |

Wenn Sie die Fülle Ihrer Arbeitsaufgaben durchgehen, welche fordert von Ihnen die meiste physische und psychische Kraft? Stellen Sie selbst eine Belasthierarchie her! Die Zahl der Nennungen ist beliebig.

- |          |           |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 7. _____  |
| 2. _____ | 8. _____  |
| 3. _____ | 9. _____  |
| 4. _____ | 10. _____ |
| 5. _____ | 11. _____ |
| 6. _____ | 12. _____ |

Worin sehen Sie die Hauptprobleme der nächsten Zeit, wenn Sie an Ihren Aufsichtsbezirk denken?

---

---

---

---

---

Jeder von uns fühlt sich doch gelegentlich durch irgendwelche Dinge in seiner Arbeit belastet. Wir haben hier eine Liste mit solchen *Belastungsfaktoren*, die im Rahmen einer empirischen Untersuchung bereits Führungskräften der Wirtschaft vorgelegt wurde. Wir möchten nun wissen, ob bei *Führungskräften im Erziehungswesen ähnliche Belastungen festzustellen sind*.

Sie sollten mit Hilfe einer 5teiligen Skala angeben, wie häufig die folgenden Belastungen in Ihrer jetzigen Position auftreten. Dabei bedeutet:

|             |             |             |             |             |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| ( 1 ) ----- | ( 2 ) ----- | ( 3 ) ----- | ( 4 ) ----- | ( 5 ) ----- |
| niemals     | selten      | manchmal    | häufig      | sehr häufig |

Es belastet mich in meiner jetzigen Position

1. Das Gefühl, so viel Arbeit zu haben, daß sie an einem normalen Arbeitstag nicht zu schaffen ist. ( )
2. Dinge entscheiden zu müssen, welche Leute unangenehm berühren, die ich persönlich kenne. ( )
3. Das Gefühl, in meiner Position zu wenig Einfluß zu haben, um die übertragenen Aufgaben erfüllen zu können. ( )
4. Im Unklaren darüber zu sein, welches die genauen Befugnisse meiner Position sind. ( )
5. Das Gefühl, daß ich es nicht allen Leuten, die über mir stehen, recht machen kann. ( )
6. Nicht zu wissen, was meine Mitarbeiter und Kollegen von mir erwarten. ( )
7. Kaum mehr Möglichkeiten des Aufstiegs und Vorwärtkommens zu sehen. ( )
8. Das Gefühl, oft mehr zu arbeiten, als der Gesundheit zuträglich ist. ( )
9. Nicht zu wissen, was mein Vorgesetzter von mir denkt und wie er meine Arbeit bewertet. ( )
10. Die Tatsache, daß ich Informationen nicht bekomme, die ich für meine Arbeit brauche. ( )
11. Das Gefühl, mit Leuten zusammenzuarbeiten, die einen nicht mögen und akzeptieren. ( )
12. Die Tatsache, daß pädagogische Entscheidungen von Nichtfachleuten getroffen werden. ( )
13. Das Gefühl, daß mein Privat- oder Familienleben unter der Arbeit leidet. ( )
14. Das Gefühl, daß unter der Menge der Arbeit, die ich zu tun habe, die Qualität der Ausführung leidet. ( )
15. Das Gefühl, die Entscheidungen und Maßnahmen meiner Vorgesetzten, die mich betreffen, nicht beeinflussen zu können. ( )

16. Das Gefühl, daß ich bestimmte Dinge wider besseres Wissen tun muß. ( )
17. Die Vorstellung, daß ein anderer die Position bekommen könnte, für die eigentlich ich als nächster in Frage käme. ( )
18. Die Vorstellung, daß das Kultusministerium die Aufgaben eines Schulamtsleiters und damit die Bedeutung des Schulrates falsch einschätzt. ( )
19. Das Gefühl, daß mein Vorwärtskommen nicht so ist, wie es sein könnte oder sollte. ( )
20. Die Tatsache, daß der allgemein festzustellende Autoritätsschwund auch nicht vor dem Amt des Schulrats haltmacht. ( )

Nun zu etwas anderem. Angenommen, Sie erteilen einem Lehrer nach einem ordentlichen Schulbesuch Vorschläge zur besseren Gestaltung des Unterrichts.

Aus welchem der angeführten Gründe wird der Großteil Ihrer Lehrer die Verbesserungen durchführen? Sie können bis zu drei Nennungen abgeben.

1. Der Lehrer schätzt mich wegen meiner persönlichen Eigenschaften und möchte meine Achtung und Anerkennung finden. ( )
2. Der Lehrer respektiert meinen fachlichen Sachverstand und meine größere pädagogische Erfahrung. ( )
3. Der Lehrer weiß, daß ich ihm nur behilflich bin, wenn er mit mir zusammenarbeitet. ( )
4. Der Lehrer weiß, daß ich Druck ausüben oder sogar Strafen verhängen kann, wenn er nicht zur Zusammenarbeit bereit ist. ( )
5. Ich habe aufgrund meiner Position als Schulrat das legitime Recht, die Ausführung meiner Anweisungen zu erwarten. ( )

Wenn Sie sich über neue Dinge in Ihrem Beruf, ganz gleich welcher Art, informieren, wodurch geschieht dies hauptsächlich?

Wir haben Ihnen hier eine Anzahl möglicher Informationsmöglichkeiten angedeutet.

Bringen Sie diese in eine Rangordnung.

Mit ( 1 ) bezeichnen Sie die Quelle, aus der Sie am häufigsten und effektivsten neue Informationen erhalten.

Mit ( 8 ) bezeichnen Sie die Quelle, aus der Sie am seltensten und am wenigsten effektiv Informationen erhalten.

- |                                                    |     |
|----------------------------------------------------|-----|
| Arbeitsgruppen im eigenen Schul- und Seminarbezirk | ( ) |
| Studium von Büchern                                | ( ) |
| Diskussionen und Gespräche                         | ( ) |

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| Teilnahme an Lehrgängen und Kursen | ( ) |
| Vorbereitung eigener Referate      | ( ) |
| Zuhörer bei Fremdreferaten         | ( ) |
| Lesen von Fachzeitschriften        | ( ) |
| Sendungen verschiedener Medien     | ( ) |

Hier geht es darum, festzustellen, wie zufrieden Sie mit Ihrem Beruf sind.

Verwenden Sie bitte dazu folgende Skala:

|                     |                       |                         |                       |
|---------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| ( 1 ) -----         | ( 2 ) -----           | ( 3 ) -----             | ( 4 ) -----           |
| sehr zu-<br>frieden | halbwegs<br>zufrieden | leicht un-<br>zufrieden | sehr un-<br>zufrieden |

1. Sind Sie mit dem Maß an Autorität zufrieden, das man Ihnen zur Ausübung Ihres Berufes zugesteht? ( )
2. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Beruf als Schulrat, wenn Sie ihn mit ähnlichen Führungspositionen in der Wirtschaft oder in der Verwaltung vergleichen? ( )
3. Sind Sie mit den Fortschritten zufrieden, die Sie im Hinblick auf Ihre gesteckten Berufsziele machen? ( )
4. Sind Sie mit der Anerkennung zufrieden, den Ihr Beruf in der Öffentlichkeit findet? ( )
5. Sind Sie mit Ihrem jetzigen Gehalt zufrieden? ( )
6. Wie zufrieden sind Sie mit dem Interesse, das Ihre Gemeinde(n) für Schulfragen zeigen? ( )
8. Wie zufrieden sind Sie mit der Freizeit, die Ihnen Ihr Beruf läßt? ( )
9. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Beruf, wenn Sie ihn heute mit Ihren Erwartungen bei Amtsübernahme vergleichen? ( )
10. Wie zufrieden sind Sie im Hinblick auf ihre berufliche Karriere? ( )

Hier wollen wir Sie bitten, sich selbst in etwa einzuschätzen.

Die Frage lautet:

In welchem Maße besitzen Sie in Ihrer Berufsarbeit die folgenden Merkmale?

|                       |           |           |                       |           |           |                    |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------------------|-----------|-----------|--------------------|
| ( 1 ) ---             | ( 2 ) --- | ( 3 ) --- | ( 4 ) ---             | ( 5 ) --- | ( 6 ) --- | ( 7 )              |
| in höch-<br>stem Maße |           |           | durch-<br>schnittlich |           |           | überhaupt<br>nicht |

|                      |     |                                  |     |
|----------------------|-----|----------------------------------|-----|
| Effektivität         | ( ) | Bürokratische Eigen-<br>schaften | ( ) |
| Libérale Einstellung | ( ) | Flexibilität                     | ( ) |
| Progressivität       | ( ) | Päd.-did. Orientierung           | ( ) |

|                       |     |                             |     |
|-----------------------|-----|-----------------------------|-----|
| Hierarchisches Denken | ( ) | Konservative Einstellung    | ( ) |
| Freiheitliches Denken | ( ) | Neuerungsbereitschaft       | ( ) |
| Sachorientiertheit    | ( ) | Toleranz                    | ( ) |
| Personorientiertheit  | ( ) | Demokratische Einstellungen | ( ) |
| Stabilität            | ( ) | Orientierung an Tradition   | ( ) |

Nun haben wir an Sie eine Frage, über die Sie möglicherweise etwas erbost sind.

Wir wollen Sie nämlich fragen, wie Sie selbst Ihr Informationsniveau zu bestimmten, allgemein wenig bekannten Dingen einschätzen.

Sie können uns dabei a) die Antwort verweigern, b) falsche Auskunft geben (eine Nachprüfung ist nicht möglich) oder aber c) die richtige Auskunft geben.

Wir wollen Sie hier nicht überprüfen, sondern nur sehen, wieviel Zeit Ihnen für die Beschäftigung mit derartigen Fragen bleibt.

Stellen Sie sich vor, Sie sollten über jedes der folgenden Themen 5 bis 10 Minuten frei reden.

Wie würden Sie dann jetzt Ihr Informationsniveau einschätzen?

( 1 ) --- ( 2 ) --- ( 3 ) --- ( 4 ) --- ( 5 ) --- ( 6 ) --- ( 7 )

|                                 |                                      |                                   |
|---------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| hervor-<br>ragend<br>informiert | zufrieden-<br>stellend<br>informiert | äußerst<br>schlecht<br>informiert |
|---------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|

|                     |     |                                        |     |
|---------------------|-----|----------------------------------------|-----|
| Reisekostengesetz   | ( ) | Moderner Schulhausbau                  | ( ) |
| Gesamtschulplanung  | ( ) | Sittlichkeitsunterricht                | ( ) |
| Allg. Dienstordnung | ( ) | Schulverbände nach der Gebietsreform   | ( ) |
| Mikro-Teaching      | ( ) | Institutslösung 2. Phase               | ( ) |
| Progr. Unterricht   | ( ) | Multi-Media-Verbund                    | ( ) |
| Restriktiver Code   | ( ) | kompensatorische Erziehung             | ( ) |
| Mengenlehre         | ( ) | Closed-Circuit-Television              | ( ) |
| Speechlaborarbeit   | ( ) | Lehrplan f. Sozialgeographie in der HS | ( ) |
| Team-Teaching       | ( ) | Orientierungsstufe                     | ( ) |

Bei dieser Frage geht es uns darum, festzustellen, wie sich deutsche Lehrer den *idealen, guten Lehrer* vorstellen im Vergleich zu amerikanischen. Deshalb haben wir die Skala aus der amerikanischen Literatur übernommen.

Die Frage lautet:

Für wie wichtig halten Sie diese Eigenschaft für einen guten Lehrer?

Sie haben wieder eine 7-teilige Skala zur Verfügung:

( 1 ) --- ( 2 ) --- ( 3 ) --- ( 4 ) --- ( 5 ) --- ( 6 ) --- ( 7 )

äußerst  
wichtig

durch-  
schnittliche  
Bedeutung

völlig un-  
wichtig

|                |     |                |     |
|----------------|-----|----------------|-----|
| Freundlich     | ( ) | liebenswürdig  | ( ) |
| zuverlässig    | ( ) | entschlossen   | ( ) |
| fleißig        | ( ) | religiös       | ( ) |
| einfallsreich  | ( ) | vernünftig     | ( ) |
| humorvoll      | ( ) | ausgeglichen   | ( ) |
| moralisch      | ( ) | progressiv     | ( ) |
| zuvorkommend   | ( ) | gesund         | ( ) |
| höflich        | ( ) | rege, munter   | ( ) |
| flexibel       | ( ) | zielbewußt     | ( ) |
| feinfühlig     | ( ) | sympathisch    | ( ) |
| tolerant       | ( ) | rücksichtsvoll | ( ) |
| aufgeschlossen | ( ) | sorgfältig     | ( ) |
| pünktlich      | ( ) | angenehm       | ( ) |
| vergnügt       | ( ) | einsichtig     | ( ) |
| warmherzig     | ( ) | originell      | ( ) |
| gewissenhaft   | ( ) | informiert     | ( ) |
| tüchtig        | ( ) | besonnen       | ( ) |

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich darf mich für die große Mühe und die Arbeit, die Sie auf sich genommen haben, ganz herzlich bedanken. Sie dürfen mir glauben, daß ich Ihr Opfer an Zeit recht einzuschätzen weiß, nachdem ich Ihre Arbeitsbelastung kenne.

Anmerkung für den Leser:

Die in dieser Arbeit nicht behandelten Skalen des Fragebogens finden sich größtenteils in der von *H. Stegmann* durchgeführten Untersuchung (vgl. Literaturverzeichnis).

**Anhang B: Ausschnitt aus Arbeitsprotokoll eines Schulrats (vgl. Kap. 3.2.)**

1. Tag

Datum:

---

8.00 Anruf Schulamt XY – Auskunft zu einem übersandten Personalakt

---

05 Durchsicht und Vorbearbeitung der eingelaufenen Dienstpost

---

10

---

15 Anruf Gesundheitsamt L – Termin zu einer nachträglichen Lungenuntersuchung

---

20 Anruf Verwaltungskraft K – Auskunft zu einem zu bearbeitenden Termin

---

25

---

30 Anruf L. – Bauprojekt Verein Lebenshilfe e. V. (Sonderschule G. B.)

---

35 Weisungen für das Geschäftszimmer

---

40 Telefongespräch mit Berufsschule L – Schülerüberweisung D

---

45

---

50

---

55

---

## Abkürzungen

- |                  |                                                                                  |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Am. Soc. Rev. | American Sociological Review                                                     |
| 2. ADO           | Allgemeine Dienstordnung                                                         |
| 3. AVVOSCHG      | Ausführungsverordnung zum Volksschulgesetz                                       |
| 4. AVSCHVG       | Ausführungsverordnung zum Schulverbandsgesetz                                    |
| 5. AVSCHPflG     | Ausführungsverordnung zum Schulpflichtgesetz                                     |
| 6. Bay BG        | Bayerisches Beamtengesetz                                                        |
| 7. EBASCHOVo     | Ergänzende Bestimmungen zur Allgemeinen Schulordnung für die Volksschulen        |
| 8. GVBL          | Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt                                         |
| 9. KMBL          | Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus           |
| 10. KMS          | Schreiben des Bayer. Staatsmin. für Unterricht u. Kultus                         |
| 11. Komm. Bay BG | Kommentar zum Bayerischen Beamtengesetz                                          |
| 12. KZfSS        | Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie                          |
| 13. LbV          | Verordnung über die Laufbahnen der bayerischen Beamten (Laufbahnverordnung)      |
| 14. RS           | Schreiben der Regierung                                                          |
| 15. SCHPG        | Schulpflichtgesetz                                                               |
| 16. SoSCHG       | Gesetz über die Errichtung und den Betrieb von Sonderschulen (Sonderschulgesetz) |
| 17. VBSCHAG      | Vollzugsbekanntmachung zum Schulaufsichtsgesetz                                  |
| 18. VoSCHG       | Volksschulgesetz                                                                 |
| 19. VSO          | Schulordnung für die bayerischen Volksschulen (Landesvolksschulordnung)          |

- Acker, H.: Organisationsanalyse. Baden-Baden 1963.
- Acker, H.: Die organisatorische Stellengliederung im Betrieb. Wiesbaden 1973.
- Adorno, Th. W.: Kultur und Verwaltung. In: Adorno, Th. W. / Horkheimer, M.: Sociologica II. Reden und Vorträge. Frankfurt/M. 1962.
- Adorno, Th. W.: Tabus über den Lehrberuf. In: Neue Sammlung 5/1965, S. 487-498.
- Aibauer, R. M.: Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung der Schüler. Regensburg 1954.
- Alt Vater, E. / Huiskens, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971.
- Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin 1969.
- Auernheimer, G. / Doehlemann, M.: Mitbestimmung in der Schule. München 1971.
- Bachmair, B.: Selbstbild und Fremdbild von Volksschullehrern. Diss. Erlangen-Nürnberg 1969.
- Bartels, K.: Die Pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk W. Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft. Diss. Weinheim 1968.
- Baumgärtner, A. M.: Wie sich Schüler heute ihre Lehrer wünschen. München 1969.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): Bildung und Wissenschaft in Zahlen 1972. Aus: Reihe A - Bildungsstatistik Heft 2.
- Becker, H.: Die verwaltete Schule. In: Becker, H.: Kulturpolitik und Schule. Stuttgart 1956.
- Becker, E. / Herkommer, S. / Bergmann, J.: Erziehung zur Anpassung? Schwalbach b. Ffm. 1967.
- Beck, J. / Clemenz, M., u. a.: Erziehung in der Klassengesellschaft. München 1971.
- Beck, J. / Schmidt, L. (Hrsg.): Schulreform oder Der sogenannte Fortschritt. Frankfurt/M. 1970.
- Ben-David, J.: The Professional Role of the Physician in Bureaucratized Medicine: A Study in Role Conflict. In: Human Relations, Vol. 11, 1958, S. 255-274.
- Bergler, R.: Psychologie stereotyper Systeme. Bern/Stuttgart 1966.
- Berlyne, D. E.: Conflict. New York/Toronto/London 1960.
- Bernbaum, G. / Noble, G. / Whiteside, M. T.: Die Differenzierung des Lehrberufs nach Sozialprestige. In: Lütke, H.: Erzieher ohne Status. Heidelberg 1973, S. 24-38.
- Bessoth, R.: Schulverwaltung und Schulreform. In: Mitteilungen und Nachrichten, DIPF 1970, H. 57/58, S. 24-51.
- Bessoth, R.: Neuordnung der Schulaufsicht im Rahmen der Funktionalreform in Rheinland-Pfalz. In: Rhein-Pfälzische Schulblätter, 23. Jg. Heft 9/1972, S. 97 ff.

- Bessoth, R.: Schulverwaltungsreform. Weinheim 1974.
- Betzen, K. / Nipkow, K. E.: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. 2. Aufl. München 1972.
- Beutler, K.: Die konservative Pädagogik und ihr Verhältnis zur Politik. In: Westermanns Päd. Beitr. 1967, S. 64–69.
- Beutler, K.: Der „Autonomie“-Begriff in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach dem gesellschaftlichen Fortschritt. In: Päd. Rundschau, 1969, S. 195–207.
- Biddle, B. J. / Thomas, E. J.: Role theory: Concepts and research. New York 1966.
- Bischoff, W. / Lippold, G. / Manz, G. / Neumann, L.: Soziologische Untersuchungen des Zeitfonds. In: Wirtschaftswissenschaft, 7/1966, Berlin-Ost, S. 1128–1142.
- Blankertz, H.: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Heft 5 der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, Bochum 1966, S. 65–78.
- Blaschke, D.: Determinanten des Erfolgs in Führungspositionen der Wirtschaft. Ergebnisse einer Untersuchung in 39 Unternehmen Bayerns und Baden-Württembergs. Diss. Erlangen-Nürnberg 1971.
- Boehm, U. / Rudolph, H. (Hrsg.): Kompetenz und Lastenverteilung im Schulsystem. Analyse und Ansätze zur Reform. Gutachten und Studien der Bildungskommission 20. Stuttgart 1971.
- Bohnsack, F. / Rückriem, G. M.: Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt. Weinheim 1969.
- Bolte, K. M.: Sozialer Aufstieg und Abstieg. Stuttgart 1959.
- Brandt, W.: Die Alternative. In: Die neue Gesellschaft, 16. Jg., Sonderheft Mai 1969.
- Braun, L.: Das Bayerische Schulaufsichtsgesetz. München 1925.
- Brezinka, W.: Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt/M. 1964, S. 192 f.
- Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971.
- Briefs, G.: Zwischen Kapitalismus und Syndikalismus. Die Gewerkschaften am Scheideweg. Bern/München 1952.
- Bungardt, K.: Die Odyssee der Lehrerschaft. Frankfurt/M. 1959.
- Combe, A.: Kritik der Lehrerrolle. 3. Aufl. München 1973.
- Cooley, C. H.: Human nature and the social order. New York 1902.
- Daheim, H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Köln 1967.
- Dahmer, J.: Die Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung. In: Didactica 3/1969, S. 16–32.
- Dahmer, J. / Klafki, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim 1968.
- Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Freiheit. München 1961.

- Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Demokratie. München 1965.
- Dahrendorf, R.: Homo Sociologicus. 5. Aufl. Köln/Opladen 1965.
- Demokratisierung von Schule und Schulverwaltung. In: MUND (Material- und Nachrichten-Dienst) der GEW Nr. 132, 20. Jg. Februar 1969.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission v. 13. 2. 1970. Bonn 1970.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn 1973.
- Deutscher Bildungsrat: Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung: Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs. Bonn 1974.
- Dieckmann, J. / Lorenz, P.: Spezialisierung im Lehrerberuf. Heidelberg 1968.
- Döring, K. W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. 3. Aufl. Weinheim 1972.
- Dreeben, R.: The Nature of Teaching. Illinois 1970.
- Edmann, M.: A Self-Image of Primary School Teachers. Detroit 1968.
- Edwards, A. L.: The Relationship between the Judged Desirability of a Trait and the Probability that the Trait will Be Endorsed. In: J. of Applied Psychology, 37/1953, S. 90-93.
- Edwards, A.: Techniques of Attitude Scale Construction. New York 1957.
- Eigler, G.: Bildsamkeit und Lernen. Weinheim 1967.
- Ellwein, T.: Was geschieht in der Volksschule? Bielefeld/Berlin 1960.
- Ellwein, T.: Einführung in die Regierungs- und Verwaltungslehre. Stuttgart 1966.
- Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M. 1966.
- Etzioni, A.: Soziologie der Organisation. München 1967.
- Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974.
- Festinger, L. A.: A Theory of Cognitive Dissonance. Evanston 1957.
- Fischer, G.: Zum Problem der Interpretation faktorenanalytischer Ergebnisse. In: Psychologische Beiträge Bd. 10. 1967, S. 122.
- Fischer, W.: Schule und kritische Pädagogik. Heidelberg 1972.
- Flitner, W.: Allgemeine Pädagogik. 8. Aufl. Stuttgart 1962.
- Foster, J.: Aktives Lernen. Ravensburg 1974.
- Frank, B. / Rehberg, E. / Hof, A. M.: Untersuchungen zur Soziologie der Lehrer an berufsbildenden Schulen. Studien zur Soziologie des Bildungswesens. Hrsg. von E. Lemberg. Bd. 1. Frankfurt/M. 1965.
- Frey, H. P.: Theorie der Sozialisation. Stuttgart 1974 (Diss. Erlangen-Nürnberg 1973).
- Freyer, H.: Die Bewertung der Wirtschaft im philosophischen Denken des 19. Jahrhunderts. Leipzig 1921.

- Friedl, A.: Demokratisierung der Schule – eine Utopie? Frankfurt/M. 1971.
- Friedrich, W.: Methoden der marxistisch-leninistischen Sozialforschung. Berlin 1970.
- Frister, E.: Zur Funktion des Lehrers in der heutigen Gesellschaft. In: Die Deutsche Schule 63/1971, S. 2–9.
- Froese, L.: „Autonomie“. In: Groothoff, H. H. / Stallmann, M.: Neues Pädagogisches Lexikon. Stuttgart/Berlin 1971, S. 62.
- Fürstenau, P., u. a.: Theorie der Schule. Weinheim 1969.
- Gaebe, B.: Die Berufsrolle des Lehrers. Diss. Köln 1971.
- Gamm, H. J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München 1972.
- Gamm, H. J.: Kritische Schule. München 1970.
- Geißler, G.: Die Autonomie der Pädagogik. Berlin/Leipzig 1929.
- Gerner, B. (Hrsg.): Der Lehrer und Erzieher. Heilbrunn 1969.
- Gerner, B.: Personale Erziehung. Darmstadt 1965.
- Glänzel, H.: Lehren als Beruf. Hannover 1967.
- Goffman, E.: Rollendistanz. In: Steinert, H. (Hrsg.): Symbolische Interaktion, Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. Stuttgart 1973, S. 260–279.
- Goldschmidt, D. / Händle, Ch., u. a.: Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Heidelberg 1969.
- Goode, W. J.: Professionen und die Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen. In: Luckmann, Th. / Sprandel, W. M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln 1972, S. 157–167.
- Gooss, M.: Influence and Authority among Physicians in an Outpatient Clinic. In: Am. Soc. Rev. XXVI. No. 1, 1961, 49.
- Gouldner, A. W.: Organizational Analysis. In: Merton, R. / Broom, L. / Cottrell, L. S. jr. (Hrsg.): Sociology Today. New York 1958, S. 400–428.
- Gouldner, A. W.: Das Dilemma zwischen technischem Können und Loyalität im Industriebetrieb. In: KZfSS 7, 1955, S. 520–531.
- Grebing, H. / Greiffenhagen, M., u. a.: Konservatismus – eine deutsche Bilanz. München 1971<sup>a</sup>.
- Grebing, H.: Konservative gegen die Demokratie. Frankfurt/M. 1971<sup>b</sup>.
- Greenwood, E.: The Elements of Professionalization. In: Vollmer, H. M. / Mills, D. L. (Hrsg.): Professionalization. New York 1966.
- Greiffenhagen, M.: Das Dilemma des Konservatismus. In: Schumann, H. G.: Konservatismus. Köln 1974. S. 156–198.
- Gross, N. / Mason, W. S. / McEachern, A. W.: Explorations in Role Analysis: Studies of the School Superintendency role. New York 1966.
- Groothoff, H. H.: Funktion und Rolle des Erziehers. München 1972.
- Groothoff, H. / Stallmann, M.: Neues Pädagogisches Lexikon. 5. Aufl. Stuttgart/Berlin 1971.
- Guilford, J. P.: Persönlichkeit. Weinheim 1964.
- Habermas, J.: Theorie und Praxis. Frankfurt/M. 1972.

- Habermas, J. / Friedeburg, L. V., u. a.: Student und Politik, eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein. 3. Aufl. Frankfurt/M. 1969.*
- Hacker, H.: Curriculumplanung und Lehrerrolle. Weinheim 1975.*
- Hackewitz, W. v.: Das Gesellschaftskonzept in der Theorie der „Pädagogischen Bewegung“. Ein ideologiekritischer Versuch am Werk Herm. Nohls. Phil. Diss. Berlin 1966.*
- Hämmerlein, H.: Gestaltung der behördlichen Informationstätigkeit in Nordrhein-Westfalen. In: Marx, F. (Hrsg.): Gegenwartsaufgaben der öffentlichen Verwaltung. Köln/Berlin 1968.*
- Hättich, M.: Individuum und Gesellschaft im Konservatismus. Hannover 1971.*
- Hamm-Brücher, H.: Schule zwischen Establishment und APO. Hannover 1969.*
- Hamm-Brücher, H.: Gegen Unfreiheit in der demokratischen Gesellschaft. München 1968.*
- Handbuch der Psychologie (Hrsg. Lersch, Ph. / Thomae, H.) Bd. 4: Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie. Göttingen 1960.*
- Hartley, E. L. / Hartley, R. E.: Grundlagen der Sozialpsychologie. Berlin 1955.*
- Harvey, O. / Schroeder, H. M.: Cognitive aspects of self and motivation. In: Harvey, O. J. (Hrsg.): Motivation and Social Interaction. New York 1963, S. 95-133.*
- Haußleiter, O.: Verwaltungssoziologie. In: Politik und Verwaltung, Heft 9, Baden-Baden 1969.*
- Havighurst, R. J. / Neugarten, B. L.: Society and Education. Boston 1957.*
- Heckel, H. / Seipp, P.: Schulrechtskunde. 3. Aufl. Neuwied 1965.*
- Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule. Sonderheft 4 der KZfSS, 1959.*
- Heller, K. / Rosemann, B.: Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Stuttgart 1974.*
- Hennis, W.: Demokratisierung – Zur Problematik eines Begriffs. Köln 1970.*
- Hentig, H. v.: Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart 1973.*
- Hesse, H. A.: Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung. Stuttgart 1968.*
- Hilbig, O.: Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf. Braunschweig 1963.*
- Hiller, G.: Konstruktive Didaktik. Phil. Diss. Tübingen 1969.*
- Hohn, R.: Die Dienstaufsicht und ihre Technik. Bad Harzburg 1967.*
- Hofstätter, P.: Faktorenanalyse. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Stuttgart 1962, S. 385-414.*
- Holm, K.: Theorie der Frage. In: KZfSS, 26/1974, S. 91-114.*

- Horn, H.: Volksschullehrernachwuchs. Untersuchung zur Quantität und Qualität. Frankfurt/M. 1968.
- Hovland, C. J. / Rosenberg, M. J. (Hrsg.): Attitude organization and change. New Haven 1960.
- Hughes, E. Ch.: The Study of Occupations. In: Merton, R. / Broom, L. / Cottrell, L. S. jr.: Sociology Today. New York 1958.
- Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972.
- Hurrelmann, K.: Der schwierige Weg zum „pädagogischen Experten“. In: Die Deutsche Schule 63/1971, 11.
- Ipfling, H.-J.: Zehn Überlegungen zum Problem der Schulaufsicht. In: Welt der Schule 24/1971, 11, 402–410.
- Ipfling, H.-J. (Hrsg.): Verunsicherte Lehrer? Ein Stand zwischen Anspruch und Wirklichkeit. München 1973.
- Kahn, R. L. / Wolfe, D. M. / Quinn, R. P. / Snoek, J.: Organizational Stress. Studies in Role Conflict and Ambiguity. New York/London 1966.
- Kahn, R. L. / Katz, D.: Leadership practices in relation to productivity and morale. In: Cartwright, D. / Zander, A. (Ed.): Group Dynamics: research and theory. Evanston 1960, S. 554–571.
- Kairat, H.: Professions oder freie Berufe. Berlin 1969.
- Kaltenbrunner, G. (Hrsg.): Rekonstruktion des Konservatismus. Freiburg 1972.
- Katz, D. / Kahn, R. L.: The Social Psychology of Organizations. New York 1967.
- Keilhacker, M.: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. Freiburg i. Br. 1932.
- Keilhacker, M.: Pädagogische Orientierung im Zeitalter der Technik. Stuttgart 1958.
- Kelly, J.: Organizational Behaviour. Georgetown, Ontario 1969.
- Kerlinger, F.: The Factor Structure and Content of Perceptions of Desirable Characteristics of Teachers. In: Educational and Psychological Measurement, 1967/27, S. 643–656.
- Kerlinger, F.: Foundations of Behavioral Research. New York 1967.
- Kerschensteiner, G.: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. 8. Aufl. München/Stuttgart 1953.
- Kerschensteiner, G.: Grundfragen der Schulorganisation. 7. Aufl. München 1959.
- Klafki, Wolfgang: Zu Peter Roeders „Bemerkungen“. In: Die Deutsche Schule, 53/1961, S. 583–593.
- Klafki, W.: Muß die Didaktik eigenständig sein? In: Die Deutsche Schule, 57/1965, S. 409–420.
- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 9. Aufl. Weinheim 1967.

- Klafki, W. / Rückriem, G. M., u. a.: Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M. 1970, Bd. 1-3.
- Klafki, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift f. Pädagogik 17/1971, S. 351-385.
- Klose, P.: Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. In: KZfSS 23/1971, S. 78-97.
- Kob, J.: Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers der höheren Schule. Würzburg 1958.
- Kob, J.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. In: Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule. Sonderheft 4 der KZfSS, 1959, S. 91-107.
- Koch, J.: Lehrer – Studium und Beruf. Ulm 1972.
- Köhnlein, W.: Der Volksschullehrer aus der Sicht der Abiturienten. In: Der Junglehrer 1963, 6 (1), 1-7.
- König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Stuttgart 1962.
- Kramp, W.: Studien zur Theorie der Schule. München 1973.
- Kratzsch, E. H. / Vathke, W. / Bertlein, H.: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers. Weinheim 1967.
- Krings, H.: Neues Lernen. München 1972.
- Krüger, H.: Professionalisierung und Innovation in pädagogischen Berufen. In: Lüdtke, H.: Erzieher ohne Status. Heidelberg 1973, S. 110-130.
- Kübler, K. / Kübler, H.: Moderne öffentliche Verwaltung. Eine Einführung an Hand der DO für die Staatsbehörden in Baden-Württemberg. Stuttgart 1971.
- Krumm, V.: Die Beurteilung von Lehrern. In: Bayerische Schule, Heft 12. v. 30. 6. 1972, Beilage: Wissenschaft und Praxis.
- Kupffer, H.: Das fragwürdige Erzieherbild der deutschen Pädagogik. In: Die Deutsche Schule 61/1969, S. 197-206.
- Krech, D. / Crutchfield, R. S. / Ballachey, E. L.: Individual in Society. New York 1962.
- Lange-Garritsen, H.: Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Düsseldorf 1972.
- Lehmann, B.: Arbeitswelt und Lehrerbewußtsein. Neuwied 1974.
- Lehmann, L.: Klagen über Lehrer F. und andere Schulbeispiele. Frankfurt/M. 1971.
- Lemberg, E.: Elternlose Schule. In: Seidelmann, K.: Schüler-Lehrer-Eltern. Hannover 1970.
- Lemberg, E. / Bauer, R., u. a.: Schule und Gesellschaft. Darmstadt / München 1971.
- Lempert, W.: Der Gewerbelehrer. Stuttgart 1962.
- Lenhart, V. (Hrsg.): Demokratisierung der Schule. Frankfurt/M. 1972.
- Lersch, P.: Aufbau der Person. München 1954.

- Lieberman, M.: Education as a Profession. Englewood Cliffs, New Jersey 1964.
- Liebhart, E. H.: Sozialisation im Beruf. In: Lüdtkke, H.: Erzieher ohne Status. Heidelberg 1973.
- Lienert, G. A.: Testaufbau und Testanalyse. 3. Aufl. Weinheim 1969.
- Likert, R.: Neue Ansätze der Unternehmensführung. Bern/Stuttgart 1972.
- Litt, Th.: Führen oder Wachsenlassen. 5. Aufl. Stuttgart 1952.
- Litwak, E.: Drei alternative Bürokratiemodelle. In: Mayntz, R.: Bürokratische Organisation. 2. Aufl. Köln/Berlin 1971.
- Lüdtkke, H.: Erzieher ohne Status. Heidelberg 1973.
- Luckmann, Th. / Sprondel, W. M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln 1972.
- Lucker, E.: Volksschule und Volksschullehrerberuf im Urteil und Erleben der Abiturienten. In: Kath. Frauenbildung 1962, H. 6, S. 401 bis 405.
- Luhmann, N.: Vertrauen – Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart 1968.
- Luhmann, N.: Theorie der Verwaltungswissenschaft. Bestandsaufnahme und Entwurf. Köln/Berlin 1966.
- Marx, F. (Hrsg.): Gegenwartsaufgaben der öffentlichen Verwaltung. Köln/Berlin 1968.
- Mautsch, F.: Priester und Kirche. Diss. Köln 1972.
- Mayntz, R. (Hrsg.): Bürokratische Organisation. 2. Aufl. Köln/Berlin 1971.
- Mellerowicz, K.: Unternehmenspolitik, Bd. I. Freiburg 1963.
- Merton, R. K.: Social Theory and Social Structure. Illinois 1957.
- Merton, R.: Bürokratische Struktur und Persönlichkeit. In: Mayntz, R.: Bürokratische Organisation. 2. Aufl. Köln/Berlin 1971, S. 265–276.
- Merton, R. / Broom, L. / Cottrell, L. S. jr. (Hrsg.): Sociology Today. New York 1958.
- Meyer, S.: Entsprechen nicht den Anforderungen. Kommentar zu den neuen Richtlinien für die dienstliche Beurteilung. In: Bayer. Schule, H. 12 v. 30. 6. 1972, S. 2.
- Millerson, G.: The Qualifying Associations. A Study in Professionalization. London 1964.
- Mollenhauer, K.: Pädagogik und Rationalität. In: Die Deutsche Schule 56/1964, S. 665–676.
- Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. 2. Aufl. München 1969.
- Mollenhauer, K.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. In: Betzen, K. / Nipkow, K. E. (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1972, S. 93–112.
- Müller-Fohrbrodt, G.: Wie sind Lehrer wirklich? Ideale – Vorurteile – Fakten. Stuttgart 1973.
- Müller-Fohrbrodt, G.: Persönlichkeitsmerkmale von Lehrerstudenten und jungen Lehrern. Konstanz 1972.

- Murphy, G.: Personality: a biosocial approach. New York 1947.
- Murphy, G. / Murphy, L. B. / Newcomb, T. M.: Experimental Social Psychology. New York 1937.
- Musgrove, F. / Taylor, P. H.: Die Auffassung der Lehrerrolle bei Lehrern und Eltern. In: Betzen, K. / Nipkow, K. E. (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971, S. 81–92.
- Naschold, F.: Organisation und Demokratie. 3. Aufl. München 1972.
- Niemann, H.-J.: Der Lehrer und sein Beruf. Weinheim 1970.
- Noelle-Neumann, E.: Umfragen in der Massengesellschaft. Hamburg-Reinbek 1967.
- Nohl, H.: Pädagogische Aufsätze. 2. Aufl. Langensalza/Berlin/Leipzig 1929.
- Nohl, H.: Pädagogik aus 30 Jahren. Frankfurt/M. 1949.
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1935; 3. Aufl. 1949; 5. unveränd. Aufl. 1961.
- Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth 1967.
- Oerter, R.: Psychologie des Denkens. Donauwörth 1971.
- Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. In: Studien und Berichte des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Bd. 18. Berlin 1970.
- Philipps, B. S.: Empirische Sozialforschung. Wien 1970.
- Piaget, J.: The language and thought of the child. New York 1926.
- Piaget, J.: The child's conception of the world. New York 1929.
- Piaget, J.: Moral judgment of the child. New York 1932.
- Piaget, J.: Principal factors determining intellectual evolution from childhood to adult life. In: Rapaport, M. (Ed.): Organization and Pathology of Thought. New York 1951.
- Pöggeler, F.: Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule. Freiburg 1960.
- Popitz, H.: Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie. Tübingen 1967.
- Raumer, K. / Bachmann, E.: Bayerisches Laufbahnrecht mit Handkommentar zur Laufbahnordnung. 5. Aufl. München 1971.
- Recum, H. v.: Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität. In: Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule. Sonderheft 4 der KZfSS, 1959, S. 108–119.
- Reinhardt, S.: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Frankfurt/M. 1972.
- Revers, W. J.: Philosophisch orientierte Theorien der Person und Persönlichkeit. In: Handbuch der Psychologie. Hrsg. Lersch, Ph. / Thomae, H., Bd. 4, Göttingen 1960, S. 391–436.
- Ribhegge, W.: Konservatismus, Versuch zu einer kritisch-historischen Theorie. In: Schumann, H. G.: Konservatismus. Köln 1974, S. 112 bis 136.

- Röblitz, G.: Tätigkeitsprotokolle als Verfahren zur Ermittlung des Freizeitverhaltens von Jugendlichen. In: Wissenschaftl. Zeitschr. der Deutschen Hochschule für Körperkultur, Leipzig 2/1964b, S. 87 bis 95.
- Roeder, P. M. (Hrsg.): Pädagogische Analysen und Reflexionen. Weinheim 1967.
- Roeder, M.: Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“. In: Die Deutsche Schule, 53/1961, S. 572 bis 581.
- Roeder, M.: Bildung und Lernen. In: Päd. Rundschau, 16/1962, S. 258 ff.
- Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt/M. 1964.
- Röhrs, H. (Hrsg.): Theorie der Schule. Frankfurt/M. 1969.
- Rogers, E.: Diffusion of Innovation. New York 1962.
- Rohrbacher, H.: Einführung in die Psychologie. 3. Aufl. Wien 1948.
- Rose, A. M. (Hrsg.): Human Behavior and Social Processes. Boston 1962.
- Roth, E.: Einstellung als Determination individuellen Verhaltens. Göttingen 1967.
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Hannover 1971.
- Ruf, H. / Seufert, W.: Kommentar zu den Schulbau-Richtlinien: Bau von Schulanlagen für Volksschulen in Bayern. Kronach 1968.
- Rummel, R. J.: Applied Factor Analysis. Evanston 1970.
- Rumpf, H.: Die administrative Verstörung der Schule. Essen 1966.
- Rumpf, H.: Schuladministration und Lernorganisation. In: Die Deutsche Schule 63/1971, S. 134-151.
- Ryans, D.: Characteristics of Teachers. Washington 1960.
- Sachs, L.: Angewandte Statistik. 5. Aufl. Berlin 1974.
- Schäfer, K. H.: Didaktik zwischen Autorität und Emanzipation. In: Didactica, 4/1970, S. 1-21.
- Schefer, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Frankfurt/M. 1969.
- Scheibe, W.: Schülermitverantwortung. Ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung. Berlin 1962.
- Schelsky, H.: Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Düsseldorf 1965.
- Schelsky, H.: Anpassung oder Widerstand. Heidelberg 1961.
- Scheuch, E. K.: Das Interview in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Stuttgart 1962, S. 136-196.
- Schiess, G.: Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik. Pädagogische Studien (Hrsg. G. Geißler). Bd. 23. Weinheim 1973.
- Schöler, W. (Hrsg.): Pädagogische Technologie I. Frankfurt/M. 1971.

- Schulenberg, W.: Pädagogische Theorie und Gesellschaftsbegriff. In: Dahmer, J. / Klafki, W.: Die geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – E. Weniger. Weinheim 1968, S. 209–221.
- Schuller, A. (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel. Reihe C. Ber. 21 der Veröffentlichung des PZ. Weinheim 1971.
- Schultze, W. / Schleiffer, G.: Arbeitszeitanalyse des Volksschullehrers und Rationalisierung des Unterrichts. Frankfurt/M. 1965.
- Schusser, G.: Lehrererwartungen. München 1972.
- Schwarz, H.: Arbeitsplatzbeschreibungen. Freiburg 1968.
- Schwenk, B.: Erich Weniger – Leben und Werk. In: Dahmer, J. / Klafki, W.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – E. Weniger. Weinheim 1968, S. 1–34.
- Secord, P. / Backmann, C.: Social Psychology. New York 1964.
- Seidemann, K. (Hrsg.): Schuler – Lehrer – Eltern. Hannover 1970.
- Seiffert, H.: Muß die Pädagogik eigenständig sein? In: neue pädagogische Bemühungen 19/20. Essen 1964.
- Sergiovanni, T. J. / Starratt, R. J.: Emerging Patterns of Supervision: Human Perspectives. New York 1971.
- Siegel, S.: Nonparametric Statistics. New York/Tokio 1956.
- Sieger, G.-J.: Demokratisierung. München 1972.
- Speck, J. (Hrsg.): Probleme der Curriculum-Forschung. Münster 1969.
- Spranger, E.: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung. Bonn 1957.
- Spranger, E.: Der geborene Erzieher. Heidelberg 1958.
- Stegmann, H.: Die Schulverwaltung als soziale Organisation. Eine empirische Untersuchung zur Berufsposition des Schulrats. Diss. Erlangen-Nürnberg 1977, (Arbeitstitel).
- Steinert, H. (Hrsg.): Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. Stuttgart 1973.
- Steinkamp, G.: Der Lehrer als Agent sozialen Wandels. In: Die Deutsche Schule 63/1971, S. 363–375.
- Stern, W.: Die menschliche Persönlichkeit. Leipzig 1923.
- Steuer, E.: Unter der Lupe: Schulleiter Alltag. In: Schul- und Unterrichtsorganisation, H. 3, Hannover 1974, S. 15–22.
- Stock, M.: Zur Rechtsstellung von Lehrer und Lehrerschaft in einer demokratischen Schulverfassung. In: Betzen, K. / Nipkow, K. E. (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. 2. Aufl. München 1972, S. 235–253.
- Stock, M.: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Heidelberg 1971.
- Stone, R.: The Good Teacher: How Teachers judge Teachers. New York 1970.
- Strackosch, H.: Liberalismus und Konservatismus. Gegensatz und Möglichkeit einer Synthese. In: Kaltenbrunner, G. K. (Hrsg.): Rekonstruktion des Konservatismus. Freiburg 1972, S. 489–521.

- Süllwold, F.: Theorie und Methodik der Einstellungsmessung. In: Handbuch der Psychologie. Bd. 7, 1. Halbband: Sozialpsychologie. (Hrsg.: C.-F. Graumann). Göttingen 1969, S. 475-514.
- Susteck, H.: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt. Braunschweig 1975.
- Teschner, D. M.: Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an Hess. Gymnasien. In: Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd. 21. Frankfurt/M. 1968.
- Topitsch, E.: Logik der Sozialwissenschaften. 5. Aufl. Köln 1968.
- Turner, R.: Role taking: process versus conformity. In: Rose, A. M. (Ed.): Human Behavior and Social Processes. Boston 1962.
- Überla, K.: Faktorenanalyse. 2. Aufl. Berlin 1971.
- Undeutsch, U.: Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs. Frankfurt/M. 1964.
- Vogelsang, H.: Gutachtliche Stellungnahme zur Neuordnung der Schulverwaltung und -aufsicht. In: Bayerische Schule, H. 1/1974a, S. 11 bis 14.
- Vogelsang, H.: Ausbildung für die Schulverwaltung. In: Müller, H. (Hrsg.): Modernes Schulmanagement. Freiburg 1974b, S. 46-69.
- Vollmer, H. M. / Mills, D. L. (Ed.): Professionalization. Englewood Cliffs/New York 1966.
- Walker, H.: Statistische Methoden für Psychologen und Pädagogen. 5. Aufl. Weinheim 1963.
- Walter, H.: Akademische Lehrerbildung und Schulalltag im Widerstreit. In: Der Junglehrer, H. 5/1975, S. 105-109.
- Wehle, G.: Schule, Lehrer und gesellschaftliche Mächte. In: Dahmer, J. / Klafki, W.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - E. Weniger. Weinheim 1968.
- Wehle, G.: Erziehungswissenschaft. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogik aktuell. Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe. Bd. 1. München 1973, S. 63-66.
- Weiss, H. / Niedermeier, F.: Kommentar zum Bayerischen Beamtengesetz. München 1960.
- Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim 1973.
- Weniger, E.: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. In: Bildung und Erziehung 1936, S. 363 ff., wieder abgedruckt in: Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt/M. 1964.
- Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952.
- Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. 5. Aufl. Weinheim 1963.
- Werner, H.: Comparative psychology of mental development. rev. ed. New York 1957.
- Wilhelm, Th.: Theorie der Schule. Stuttgart 1967.

- Winkler, W.: Über die Verunsicherung des Lehrers durch die Schulverwaltung und -hierarchie. In: *Ipfling, H. J.* (Hrsg.): Verunsicherte Lehrer? Ein Stand zwischen Anspruch und Wirklichkeit. München 1973.
- Wittig, H.: Pädagogische Autonomie. In: *Päd. Rundschau* 23/1969, S. 749-758.
- Wurzbacher, G.: Das Dorf im Spannungsfeld industrieller Entwicklung. Stuttgart 1954.
- Wurzbacher, G., u. a.: Der Pfarrer in der modernen Gesellschaft. Hamburg 1961.
- Wurzbacher, G. (Hrsg.): Sozialisation und Personalisation. 3. Aufl. Stuttgart 1974, (Tb).
- Zentralkomitee der deutschen Katholiken – Beirat für politische Fragen (Hrsg.): Thesen gegen den Mißbrauch der Demokratie. Bonn/Bad Godesberg 1971.



Schroedel 36442